



Tesis Doctoral

Culturas Musicales. Análisis de la influencia de los modos de
producción musical en prácticas grupales. Hacia la Música
Ecológica.

Musical cultures. Analysis of the influence of the modes of musical production in group
practices. Towards Ecological Music

Autor:

Lucas F. Baño Mengual

Directores:

Juan Ignacio Pozo Municio

María José de Dios Pérez

Departamento de Psicología Básica

Facultad de Psicología

Programa de Doctorado en Psicología

Universidad Autónoma de Madrid, Abril de 2018

A mi padre y a ti, que no está aquí...

Índice

Índice.....	5
Índice de ilustraciones.....	10
Índice de tablas	12
Índice de figuras	16
Afinando.....	19
Presentación y agradecimientos: un puente entre personas y casualidades	20
Resumen	25
SECCIÓN PRIMERA INTRODUCCIÓN TEÓRICA Y OBJETIVOS GENERALES.....	27
Introducción	29
Capítulo 1 : Ontosistema. Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje	35
Resumen	36
Introducción	37
Teorías implícitas	42
La investigación sobre las teorías implícitas	45
Capítulo 2 Microsistema: Cooperación	51
Resumen	52
Introducción	53
Raíces teóricas.....	53
¿Cooperación o colaboración? La definición de cooperación.....	55
La primera generación de investigadores: los beneficios de la cooperación.....	58
La segunda generación de investigadores: condiciones que propician la cooperación.....	61
Tercera generación de estudios: La investigación actual en cooperación.	72
La generación de la cooperación perdida: de hacer música para cooperar a cooperar para hacer música	73
Capítulo 3 Macrosistema: de las estructuras formal e informal a los modos de producción musical.....	77
Resumen	78
Introducción	79
Estructuras de aprendizaje formal e informal.....	79

Modos de producción musical	84
Breve historia de los modos de producción musical	85
Desde el modo de producción pre-industrial: la cultura flamenca	85
Desde el modo de producción industrial: la música clásica y la música de bandas de viento	87
Desde el modo de producción posmoderno: de los Beatles al indie	88
Sobre el cambio educativo. Los modos de producción musical, una atribución diferente	90
Capítulo 4 : Cronosistema. El porqué de los modos de producción musical	95
Resumen	96
Introducción	97
Evolución de la mente.....	97
Las sociedades de aprendizaje formal	99
Paralelismos entre el lenguaje y la música.....	100
La cultura clásica	103
La cultura moderna	116
La cultura flamenca	123
Resumen: La historia de la mercantilización del sonido.	131
Capítulo 5 Las gafas para ver. Sistema de Análisis.....	135
Resumen	136
Introducción	137
Unidades de análisis.....	138
Dimensiones de observación	143
¿Qué se aprende? Niveles de representación	144
Mediante qué procesos se aprende.....	153
Las condiciones en el aprendizaje/enseñanza de la práctica grupal.....	157
OBJETIVOS GENERALES	161
SECCIÓN SEGUNDA ESTUDIOS EMPÍRICOS	163
Introducción a la parte empírica	165
Capítulo 6 Estudio Empírico 1. Concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza de la música en diferentes culturas de práctica musical.....	167

Resumen	168
Introducción	169
Las concepciones acerca del aprendizaje y la enseñanza de la música y el continuo formal-informal	171
Estudio empírico	173
Método	174
Instrumento	174
Procedimiento.....	175
Diseño	175
Análisis de datos.....	175
Resultados.....	176
Conclusiones y discusión.....	181
 Capítulo 7 Estudio Empírico 2. La gestión del aprendizaje y las estructuras de participación en diferentes culturas musicales. Un análisis de los ensayos de grupos de música clásica, moderna y flamenco.....	185
Resumen	186
Introducción	187
El continuo formal e informal	189
Estructuras de los modos de producción	191
Teorías implícitas	194
Objetivos e hipótesis.....	210
Método	214
Procedimiento e instrumentos	215
Análisis de los datos	216
Diseño	217
Resultados Macroanálisis.....	219
Discusión Macroanálisis	235
Conclusión desde el macro-análisis	243
Resultados Microanálisis.....	246
Discusión final	269

Capítulo 8 Estudio Empírico 3. Un caso de aprendizaje basado en estrategias de cooperación para la cultura musical clásica.....	271
Resumen	272
Introducción	273
La mente en la cadena de sonido.....	274
Programa de instrucción en estrategias cooperativas	278
Objetivos e hipótesis.....	293
Método	295
Resultados Macro-análisis.....	299
Discusión de resultados del macro-análisis.....	320
Resultados Microanálisis.....	326
Discusión del Microanálisis	335
Discusiones generales	335
SECCIÓN TERCERA SÍNTESIS Y CONCLUSIONES GENERALES	341
Capítulo 9 Síntesis y Conclusiones Generales	343
Resumen	344
Introducción	345
Síntesis general del Estudio Empírico 1.....	347
Síntesis general del Estudio Empírico 2.....	350
Síntesis general del Estudio Empírico 3.....	357
Síntesis y conclusiones generales desde los estudios empíricos	360
El cubo mágico de la producción musical. Conclusiones desde el marco teórico.....	370
Discusiones generales, debilidades de la investigación y líneas futuras. Hacia la música ecológica.	377
BIBLIOGRAFÍA.....	383
ANEXOS	405
ANEXO II. Cuestionario concepciones Estudio Empírico 1	407
ANEXO II. Cuestionario concepciones Estudio Empírico 1	437
ANEXO III. Rhapsodia Húngara n. 2 Franz Listz	451
ANEXO IV. Variaciones para quinteto de viento metal	461
ANEXO V. Brass – erie	473

ANEXO VI. Plan de instrucción	485
ANEXO VI. Pequeña guía de la producción musical	513
Post producción cultura moderna:	515

Índice de ilustraciones

Ilustración 0.1.1 Homenaje a René Magritte y su traición de los Sistemas de Representación. Elaboración propia	19
Ilustración 0.2 Por una Tesis más dulce.....	25
Ilustración 1.1 El conocimiento está encarnado, ¿quién lo desencarnará?	35
Ilustración 1.2 El gato al que le fallaron sus teorías implícitas. En https://youtu.be/-k9yZEIkewk	35
Ilustración 2.1 Cooperar o no cooperar.....	51
Ilustración 2.2 Nash corrige a Smith. En https://youtu.be/EwwSWhlqOAK	51
Ilustración 3.1 Del continuo formal-informal a los modos de producción musical. Momento y clave.....	77
Ilustración 3.2 Un modo de producción. En https://youtu.be/P6cPAROa2pE	77
Ilustración 4.1 ¿A qué se deben estos modos de producción musical?	95
Ilustración 4.2 Fragmento entrevista a Manuel Molina. En https://youtu.be/517sAI2a_Jw	95
Ilustración 5.1 Cargando Sistema de Análisis	135
Ilustración 5.2 Extracto de la BSO de Psicosis de Bernard Herrman. En https://youtu.be/VdAT15zXZ5s	135
Ilustración 6.1 El peso de los cuestionarios	167
Ilustración 7.1 ¿!Qué me pongo!.....	185
Ilustración 7.2 Continuo formal-informal VS modos de producción	211
Ilustración 7.3 Comienza el partido	233
Ilustración 7.4 Gol de los Modos de Producción 0-1.....	237
Ilustración 7.5 Gol de los Modos de Producción 0 - 2.....	238
Ilustración 7.6 Gol de los Modos de Producción 0 - 3.....	241
Ilustración 7.7 Gol de los Modos de Producción 0 - 4.....	243
Ilustración 7.8 Fin del Partido.....	245
Ilustración 7.9 Rapsodia nº2 Franz Listz. Grabación realizada por el grupo participante. Extraído de https://youtu.be/EUZt0WH_CTW	248
Ilustración 7.10 Hurry come up! Canción creada durante el proceso de investigación. En https://youtu.be/uFYIyRDAnBk	258
Ilustración 7.11 Grabación de la Alegría “El vuelo de las Palomas” letra de David Cardueli. En https://youtu.be/h9Aj5ZdQEWm	265

Ilustración 8.1 Cargando Programa de Instrucción.....	271
Ilustración 8.2 Sesión de grabación de un trombonista, cualquiera.....	276
Ilustración 8.3 Variaciones para quinteto de viento metal de Ginés Abellán. En https://youtu.be/E0_-DycG_Ew	327
Ilustración 8.4 Brass - erie de Walter Gatti. En https://youtu.be/s_9aoKfTq5M	331
Ilustración 9.1 Homenaje al Sherpa I y II	343
Ilustración 9.2 Doo-be-Doo Freshlyground. En https://youtu.be/DGXit3XJAgE	343
Ilustración 9.9.3 Zzz... ..	377
Ilustración 9.4 La belleza de las tonás. https://youtu.be/EGAJ6rerQzQ	378
Ilustración 9.5 Re-Z. Producción Piloto. En búsqueda de espacios de cooperación virtuales. En https://youtu.be/1qaQQFp35r8	380
Ilustración 9.8 La no democracia de las ciencias. Una línea de no futuro.....	381

Índice de tablas

Tabla 1.1. Características de las representaciones implícitas y explícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. Adaptado de Pozo et al. 2006.....	41
Tabla 1.2. Teorías implícitas sobre el aprendizaje extraído de López-Íñiguez, Pozo y de Dios (2014)	45
Tabla 2.1. Meta análisis de la investigación sobre interdependencia social. Adaptado de Johnson y Johnson (1989).....	60
Tabla 2.2 Componentes esenciales del aprendizaje cooperativo. Adaptado a partir de Johnson y Johnson (1989).....	63
Tabla 2.3. Componente aprendizaje cooperativo según Kagan. Adaptado de Dotson (2001).....	66
Tabla 2.4. Síntesis comparativa de los planteamientos teóricos de Johnson y Johnson (1989), Kagan (1989) y la psicología de la educación. Elaboración propia	69
Tabla 2.5. Ejemplos de diversas estructuras cooperativas. Extraídos de Kagan (1989). 71	
Tabla 3.1. Diferencias entre las culturas de aprendizaje formales e informales. Extraído de Pozo (2014)	80
Tabla 3.2. Diferencias aprendizaje formal e informal en música. Adaptado de Casas-Mas (2016).....	82
Tabla 3.3. Principales características de los modelos de aprendizaje formal en diferentes culturas (Pozo, 2014) junto con algunas de las descripciones de Tagg (1982).	89
Tabla 3.4. Diferencias en el tipo de atribución. Creación propia a partir de Pozo (2008)	91
Tabla 4.1 Modelos de aprendizaje informal en diferentes sociedades. Extraído de Pozo (2014).....	100
Tabla 4.2 <i>Tabla resumen de las variaciones en los modos de producción cultural . Elaboración propia</i>	133
Tabla 5.1 Actividades típicas en la enseñanza y aprendizaje de la música instrumental. Adaptado de GIACM (2011)	139
Tabla 5.2 Tipos de procesos musicales durante la práctica instrumental en grupos. Extraídos y adaptados de GIACM (2011)	142
Tabla 5.3 Categorías acciones observables información. Elaboración Propia	158
Tabla 5.4 Acciones observables. Gestión de la acción. Elaboración propia.....	159

Tabla 5.5 Acciones observables. Categorías cooperación y tradicional. Elaboración propia	159
Tabla 5.6 Acciones Observables. Tipos de Ayuda. Elaboración Propia	160
Tabla 6.1 Puntuaciones medias en las dimensiones de aprendizaje, enseñanza, evaluación y cooperación en función de la cultura de práctica musical	177
Tabla 7.1 Diferencias en el aprendizaje musical entre culturas formales e informales. Extraído de Green (2002) en Casas-Mas (2013).....	190
Tabla 7.2 Teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. Extraído de López-Íñiguez, Pozo y de Dios, 2014	195
Tabla 7.3 Categorías para las destrezas musicales. Adaptado de Lehmann et al. (2007)	198
Tabla 7.4 Categorías para los niveles de representación. Adaptado de Gómez-Areiza et al (2000 a y b)	199
Tabla 7.5 Categorías para la sub-dimensión gestión del conocimiento ya aprendido o conocimiento previo. Extraído de SAPIL (GIACM, 2011).....	201
Tabla 7.6 <i>Categorías para la sub-dimensión gestión de la planificación. Extraído de SAPIL (GIACM, 2011)</i>	202
Tabla 7.7 Categorías para la sub-dimensión gestión de la evaluación. Extraído de SAPIL (GIACM, 2011)	203
Tabla 7.8 <i>Categorías para la sub-dimensiones gestión de la motivación. Extraído de SAPIL (GIACM, 2011)</i>	204
Tabla 7.9 <i>Categorías para la sub-dimensiones aprendizaje comprensivo, representación mental gestión de la atención; gestión de la motivación y gestión de la Intensidad. Extraído de SAPIL (GIACM, 2011)</i>	205
Tabla 7.10 Categoría para la sub-dimensión compartir información. Extraído de SAPIL (GIACM, 2011).....	207
Tabla 7.11 Categoría para la sub-dimensión gestionar la acción. Extraído de SAPIL (GIACM, 2011).....	207
Tabla 7.12 Categorías para los contenidos actitudinales. Elaboración propia.....	208
Tabla 7.13 Esquema resumen de las dimensiones, sub-dimensiones y categorías a través de las que se observarán las diferentes muestras de cada cultura musical. Elaboración propia	209
Tabla 7.14 Descripción de la muestra. Elaboración propia	215
Tabla 7.15 Valores de frecuencia, porcentaje y ARS	219

Tabla 7.16 Valores de frecuencia, porcentaje y ARS	220
Tabla 7.17 Valores de frecuencia, porcentaje y ARS	222
Tabla 7.18 Valores de frecuencia, porcentaje y ARS	224
Tabla 7.19 Valores de frecuencia, porcentaje y ARS	225
Tabla 7.20 Valores de frecuencia, porcentaje y ARS	226
Tabla 7.21 Valores de frecuencia, porcentaje y ARS	227
Tabla 7.22 Valores de frecuencia, porcentaje y ARS	228
Tabla 7.23 Valores de frecuencia, porcentaje y ARS	230
Tabla 7.24 Valores de frecuencia, porcentaje y ARS	231
Tabla 7.25 Valores de frecuencia, porcentaje y ARS	232
Tabla 7.26 Esquema resumen de los resultados para las dimensiones actividades típicas, resultados, procesos y condiciones de cada cultura musical	234
Tabla 7.27 <i>Síntesis de diferencias entre las tres culturas. Elaboración propia</i>	245
Tabla 7.28 Transcripción episodio 22 cultura clásica.....	249
Tabla 7.29 Ttranscripción del episodio 26.1 de la cultura clásica.	251
Tabla 7.30 Transcripción del episodio 27.2 de la cultura clásica	253
Tabla 7.31 Transcripción Episodio 47 de la cultura clásica.	255
Tabla 7.32 Transcripción episodio 49 de la cultura moderna.....	259
Tabla 7.33 Transcripción episodio 55 de la cultura moderna.....	262
Tabla 7.34 Transcripción Episodio 15 cultura moderna.....	264
Tabla 7.35 Transcripción episodio 7 cultura flamenca.....	266
Tabla 7.36 Transcripción episodio 6 cultura flamenca.....	268
Tabla 8.1 Esquema resumen del programa de instrucción en estrategias de cooperación	282
Tabla 8.2 Categorías para los niveles de representación. Adaptado de Gómez-Ariza et al. (2000 a y b)	287
Tabla 8.3 Definición ejemplo y contraejemplo de la categoría representación-mental. Extraído de SAPIL (GIACM, 2011).....	288
Tabla 8.4 Categorías de análisis de la dimensión contenidos. Extraído de SAPIL (GIACM, 2011).....	289
Tabla 8.5 Categorías para los procesos cognitivos grupales. Extraído de SAPIL (GIACM, 2011).....	290
Tabla 8.6 Categorías para los contenidos actitudinales. Adaptado de Sixte y Sánchez (2012).....	291

Tabla 8.7 Descripción de los participantes de los grupo experimental y control	296
Tabla 8.8 Esquema programa instrucción en estrategias cooperativas aplicado	297
Tabla 8.9 <i>Valores de frecuencia, porcentaje y ARS</i>	299
Tabla 8.10 <i>Valores de frecuencia, porcentaje y ARS</i>	303
Tabla 8.11 Valores de frecuencia, porcentaje y ARS	308
Tabla 8.12 Influencia del programa de instrucción sobre la presencia de las categorías de cada dimensión para los grupos experimental y control con respecto a la situación pre-experimental	315
Tabla 8.13 Categorías de las dimensiones resultados, procesos y condiciones relacionadas significativamente con la cooperación.....	319
Tabla 8.14 Transcripción del episodio 4 de la sesión pre experimental del grupo experimental.....	330
Tabla 8.15 Transcripción del episodio 5 de la sesión post-experimental del grupo experimental Episodio 13 de la sesión post experimental del grupo control.....	332
Tabla 8.16 <i>Transcripción del episodio 13 de la sesión post-experimental del grupo experimental</i>	334
Tabla 8.17 Diferencias en fechas planificadas y fechas de aplicación real	336
Tabla 9.1 Modos de producción musical. Elaboración propia.....	376

Índice de figuras

Figura 0.1 <i>Representación gráfica del modelo ecológico extraído de Brofenbrenner (1987).</i>	31
Figura 1.1. Opiniones de los profesores de secundaria de diversos países sobre el tipo de enseñanza que les parece preferible (INEE, 2009).	38
Figura 1.2. Tipo de enseñanza que esos mismos profesores dicen usar en sus aulas (INEE, 2009).....	38
Figura 3.1 Adaptada de Casas-Más, Pozo y Scheuer (2015).....	83
Figura 3.2. Transcripción fragmento ensayo Beatles (York, 2011, ago. 29).....	88
Figura 3.3. Estructuras de los modos de producción cultural. Elaboración propia.	92
Figura 4.1 Trio de músicos tocando un aulos, cymbala y tímpano (mosaico de Pompeya). Extraído de MosaicoVerdiales.jpg (2016, January 20)	104
Figura 4.2 Notación Gregoriana del Llibre Vermell de Montserrat. En Mariam matrem virginem.jpg. (2017, June 20).	106
Figura 4.3 Portada del tratado de glosas de Diego Ortiz. Extraído de TrattadoDeGlosas.gif. (2017, February 12).....	109
Figura 4.4 Catálogo de instrumentos de André Thibouville, portada de (1892-93). Extraído de Olivares (2016).....	113
Figura 4.5 Danza en Congo Square a finales del siglo XVIII. De Wikipedia contributors. (2018, February 6)	117
Figura 4.6 Manuscrito original de Der Freischütz de C.M. von Weber (1820). Extraída de Wikipedia contributors. (2018, January 27).....	119
Figura 4.7 Im Always Chasing Rainbows de Benny Goodman. Extraído de https://www.library.yale.edu/musiclib/exhibits/chopin/chasing_rainbows_sauter.html . Consultado el 6 de diciembre de 2017	120
Figura 4.8 Comparativa de melodía recogida por Salinas en el siglo XVI con la recogida por un etnomusicólogo del siglo XX (extraído de Matos, 1963).....	125
Figura 4.9 Grabado de Joris Hoefnagle siglo XVI	125
Figura 5.1 Ejemplo de estructuras de las unidades de análisis. Extraído de GIACM (2011).....	143
Figura 5.2 Diagrama de bloques de Chomsky y Halle para el modelo de habla prosódica. Extraído de Sundberg y Lindblom (1976).....	146

Figura 5.3 Block diagraame of the generative model. Extraído de Sundberg y Lindblom (1976).....	147
Figura 5.4 Análisis de árbol de constituyentes de una frase (Izquierda) y análisis schenkeriano (Derecha). Extraídas de Lerdahl y Jackendoff (2003).	149
Figura 6.1 Diferencias significativas entre las culturas de práctica en función de su concepción del aprendizaje	178
Figura 6.2 Diferencias significativas entre las culturas de práctica en función de su concepción de la enseñanza	179
Figura 6.3 Diferencias significativas entre las culturas de práctica en función de su concepción de la evaluación	180
Figura 7.1 Estructura de los diferentes modos de producción musical. Elaboración propia	192
Figura 7.2. Material musical sobre el que se discute en el episodio 22. Corresponde al 70 de ensayo de la Rapsodia Húngara de Listz.....	249
Figura 7.3 Compás 98 de la Rapsodia Húngara de Listz.....	252
Figura 7.4. Compases trabajados en el episodio 27.2.....	253
Figura 7.5. Fragmento de la Rapsodia Húngara de Listz trabajada en el episodio 47..	255
Figura 8.1 Porcentaje de episodios en los que aparecen la categoría fonológico	300
Figura 8.2 Porcentaje de episodios en los que aparecen la categoría sintáctico	301
Figura 8.3 Porcentaje de episodios en los que aparecen la categoría semántico	301
Figura 8.4 Porcentaje de episodios en los que aparecen la categoría gestión holística.	302
Figura 8.5 Porcentaje de episodios para cada categoría repetitivo-repaso en las situaciones pre y post experimental para los grupos experimental y control	304
Figura 8.6 Porcentaje de episodios para cada la categoría planificación en las situaciones pre y post experimental para los grupos experimental y control	304
Figura 8.7 Porcentaje de episodios para cada la categoría evaluación en las situaciones pre y post experimental para los grupos experimental y control	305
Figura 8.8 Porcentaje de episodios para cada la categoría atribución en las situaciones pre y post experimental para los grupos experimental y control	306
Figura 8.9 Porcentaje de episodios para cada la categoría comprensivo en las situaciones pre y post experimental para los grupos experimental y control	306
Figura 8.10 Porcentaje de episodios para cada la categoría representación mental en las situaciones pre y post experimental para los grupos experimental y control	307

Figura 8.11 Porcentaje de episodios para cada la categoría informar sumativa en las situaciones pre y post experimental para los grupos experimental y control	309
Figura 8.12 Porcentaje de episodios para cada la categoría discusión en las situaciones pre y post experimental para los grupos experimental y control	310
Figura 8.13 Porcentaje de episodios para cada la categoría informar explorativa en las situaciones pre y post experimental para los grupos experimental y control	310
Figura 8.14 Porcentaje de episodios para cada la cooperación en las situaciones pre y post experimental para los grupos experimental y control	311
Figura 8.15 Porcentaje de episodios para cada la categoría proponer en las situaciones pre y post experimental para los grupos experimental y control	312
Figura 8.16 Porcentaje de episodios para cada la categoría ordenar en las situaciones pre y post experimental para los grupos experimental y control	313
Figura 8.17 Porcentaje de episodios para cada categoría ayuda fría en las situaciones pre y post experimental para los grupos experimental y control	313
Figura 8.18 Porcentaje de episodios para cada categoría ayuda cálida en las situaciones pre y post experimental para los grupos experimental y control	314
Figura 8.19 Fragmento de la obra Variaciones para quinteto de metales de Ginés Abellán.....	328
Figura 9.1 El cubo mágico de la producción musical.....	370

Afinando...

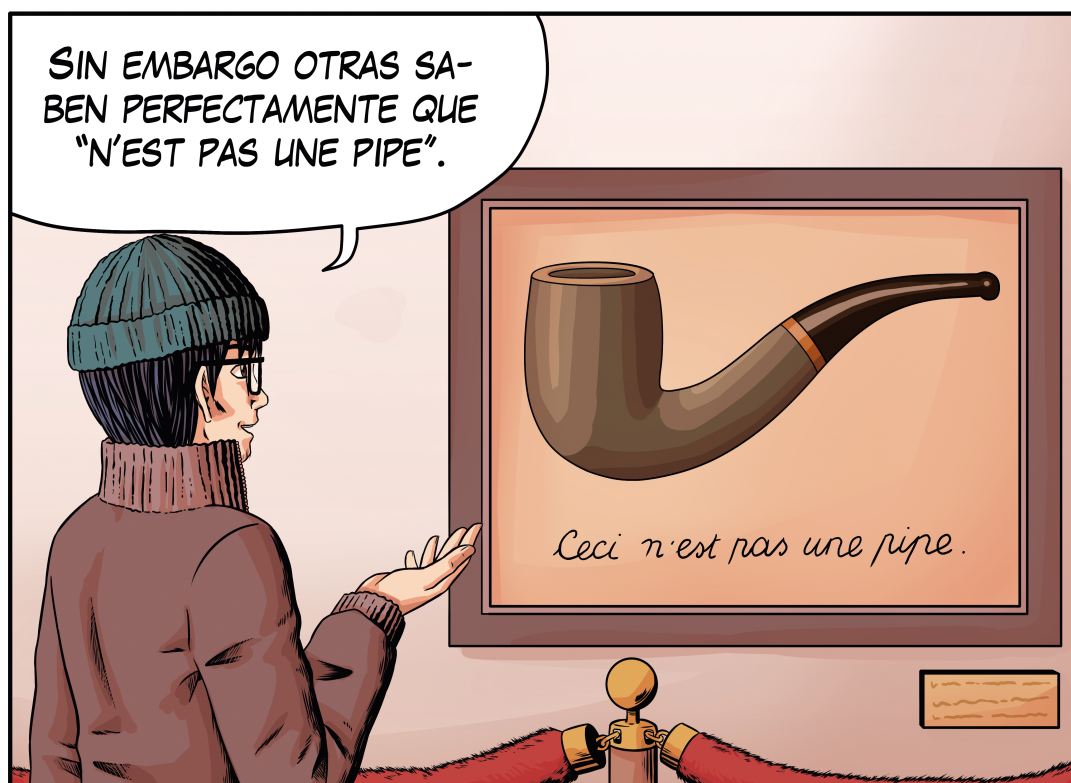


Ilustración 0.1.1 Homenaje a René Magritte y su traición de los Sistemas de Representación. Elaboración propia

Presentación y agradecimientos: un puente entre personas y casualidades

Así empieza esto. Teniendo en cuenta que la línea de investigación está relacionada directamente con el ámbito de la profesión que he estado desempeñado durante el proceso de ejecución de este trabajo de Tesis Doctoral, las personas a las que se deberían mencionar aquí son muchos, y por ello, en parte innombrables en su totalidad. A ellos va un agradecimiento general, a la idiosincrasia de los sitios en donde he estado y que de alguna manera me han permitido ver con mis ojos lo que los *papers* teóricos describían. Esos mundos teóricos de ANOVAs y Chi-cuadrados ideales son difíciles de encontrar y poder entender el porqué de esa diferencia entre la teoría y la realidad que te rodea, en la que habitas, ha sido en ciertos momentos una digestión bastante pesada. Sin embargo, en este proceso de descubrimiento ha habido también muchas personas que han colaborado con la causa, compartiendo y haciendo crecer con ello, la esperanza de encontrar en algún momento cualquier atisbo de cooperación. Pero comencemos por el principio.

Tras finalizar los estudios en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid en el (2004), me inscribí en los cursos de doctorado de la Universidad Autónoma de Madrid en la facultad de Música (curso 2005/06). Entre los compañeros de ese curso se corrió la voz de que en la Facultad de Psicología había un seminario sobre música y que nos valía para los créditos de libre elección y allá que fui. En ese seminario aprendí sobre concepciones de la enseñanza y el aprendizaje. También conocí a un montón de personas para las que va el primer agradecimiento: Puy Pérez-Echeverría, Guadalupe López, Cristina Marín, José Antonio Torrado, Amalia Casas, Maravillas Corbalán, Alfredo Bautista y a los demás compañeros también.

Al año siguiente (curso 2006/07) me llamaron de la Cooperativa de Enseñanza Virgen del Pasico y regresé a Murcia abandonando los estudios de doctorado, qué poco duré. Durante mi estancia en ese centro como profe de música pude experimentar (en el sentido no metodológico de la palabra) con todos los conceptos que habíamos discutido los compañeros del seminario de aprendizaje en música. Las experiencias eran asombrosas, divertidas y gratificantes, tanto para los alumn@s como para mí, lo que hizo que cada vez tuviera más claro que quería y debía seguir aprendiendo sobre aquellas concepciones de las que se hablaban en aquel seminario. Así que, aquí va el segundo de

los agradecimientos, a todos los compañeros del CEC Virgen del Pasico y en especial a José Ángel Pedreño, porque aunque haya pasado ya un tiempo, no se olvida la facilidad y amabilidad para dejarme dos semanas libres (durante el curso 2009/10) para poder concluir los cursos de formación que faltaban para la obtención de los créditos de formación del DEA. Todo fueron facilidades, cubriéndome en aquellas clases de música que yo daba.

Pese a algunas dificultades burocráticas, en el 2011 se consiguió terminar y presentar el trabajo de investigación tutelada y obtener con ello el DEA, pero yo quería más. Durante este período, mientras le dábamos forma al proyecto de tesis, ejercí como profesor de trombón en el Conservatorio Profesional de Música de Cartagena, y aquí va el tercer agradecimiento: a la dirección, compañer@s y alumn@s de dicho centro y en especial a Juan Antonio Zapata, que se prestó a ser pies y manos para la experimentación, ya que él daba clases a grupos y yo a individuales. Cada vez mis clases resultaban más extrañas, extremas y experimentales (otra vez en el sentido no metodológico de la palabra). Sin ser consciente de ella, fue una época de enfrentar a los alumnos a situaciones de producciones de espectáculos completas, la simple actividad de interpretación de partituras se quedaba corta y descontextualizada. Fue el tiempo, de los teatros negros, musicales, performances, grabaciones, producciones, Trombones Asesinos, Tocayos Infinitos, el Polvi y un sin fin de cosas más. Una época de aprendizaje muy gratificante, pero que destilaba una triste ausencia de cooperación cada vez más certera.

Durante este período compagine la labor de investigación y docente con otras actividades menores, aunque no por ello menos importantes. Durante la temporada 2012/13 ejercí de trombonista en la Orquesta La Mundial Show. De repente me vi sumergido en lo que se describe en este trabajo como cultura moderna. Vaya conflicto cognitivo se me creó sin comerlo ni beberlo ¿cómo se hacía esa música? ¿de dónde venían esos sonidos?. Para resolverlo, no me quedó otra opción que acercarme a diversos estudios de música para experimentar (sí, otra vez sin sentido metodológico) con las formas de hacer música de esa cultura. De entre todos los que visité, conocí a Javier Desiderio, quién es una pieza importante en todo este entramado. Al año siguiente, en el curso 2014/15, la Universidad Católica de Murcia ofertó un Master en Ingeniería de Sonido y Producción Discográfica del cual Javier Desiderio era el codirector y allá que fui. Llevaba años grabando a los alumnos en clase y pensé que aquella actividad en la que

todos los trombonistas hacíamos una CD final de curso podía desarrollarse, profundizarse, y quien sabe si quizá encontrar así la cooperación. Así que ese año, además de ejercer como profesor de trombón en el Conservatorio de Cartagena, estar como doctorando en la UAM, me inscribí en el Master de la UCAM, el año prometía. Pero no contento con eso, me ofrecieron ejercer de director de la Banda de Música de La Unión. La oferta fue tan tentadora que tampoco pude resistirla, el año prometía. Llevaba ya un tiempo cogiendo muestras de la cultura flamenca en las cocheras de la Unión y el poder observar a la cultura clásica tan cercana geográficamente pero tan alejada en otras dimensión me pareció una auténtica locura irresistible, así fue. Lleno de un optimismo suicida pensé que podía dar ese doble salto mortal. Aquello explotó en mis manos y dolió. Aun así, gracias.

Pero la experiencia tuvo su lado muy positivo, durante el master comprendí la importancia que tenían los procesos de producción, no solo en el mercado musical, sino también en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje. Este hecho hizo replantearme el marco teórico del presente trabajo para, sin abandonar las concepciones en la enseñanza y el aprendizaje, añadir los modos de producción cultural como marco teórico explicativo. Así que aquí va el cuarto agradecimiento; a los profesores y compañeros del Master en Ingeniería de Sonido y Producción Discográfica. Por hacerme comprender de la mejor manera posible la importancia de los procesos de producción, no solo en la industria, sino también en los procesos de aprendizaje y enseñanza de la música. Gracias a esto, esta Tesis Doctoral lleva las producciones musicales de las piezas que practicaban los grupos de música durante los estudios empíricos 2 y 3. Quizá, desde la perspectiva de la producción musical, pudiera ser entendido este trabajo como un disco que lleva adjunto lo que destila la mente de los músicos mientras interaccionan, que desafortunadamente no siempre es música. Pero no nos llevemos a confusión, esta es una Tesis Doctoral de Psicología.

La casualidad, a la que también le estoy agradecido, hizo que para el curso 2014/15 tuviera que cambiar de destino forzosamente para ejercer mi labor docente en el Conservatorio Profesional de Lorca Narciso Yepes. Qué grata sorpresa la mía cuando vi en el horario de ese año que tenía horas de música de cámara, *¡aprendizaje en grupo! ¡oh my god!* Por fin, después de tantos años dando tumbos tenía bajo mi tutela un grupo de cámara que me serviría para completar los estudios de doctorado. Así que, me puse a

experimental, (ahora sí con el sentido metodológico de la palabra, aunque también sin él), y aquí va el quinto de los agradecimientos, a la dirección, compañeros y alumnos del Conservatorio Profesional de Música Narciso Yepes de Lorca, con mención especial a Pedro Navarro, José Manuel Martínez, José Manuel Casas García, los *Neniche Brass Project* y los *Lord K-Brass*, que junto con Jesús Martínez y su grupo de cámara del Conservatorio Profesional de Murcia dotaron a este Tesis Doctoral de las muestras de la cultura clásica necesarias para llevarse a cabo.

Pero no puedo olvidar a las personas que han participado en la toma de muestras fuera del ámbito del conservatorio. Un agradecimiento muy especial a los amigos de la cochera flamenca de Antonio Muñoz Fernández y a los *zagales* de *the vats* ¡A ver si quedamos que ya he terminado! También agradecido a Toni Fernández quien a dotado a este trabajo de ilustraciones con la intención de darle un *toque fresco*.

El penúltimo agradecimiento, pero sin duda uno de los más importante, es para mis directores Nacho Pozo y María José de Dios. Estamos donde estamos por su buen hacer. Ha sido un extraño chantaje emocional, muy cercano al síndrome de Estocolmo.

Precisamente, el pasado 26 de marzo Nacho Pozo, al que se le debe el doble agradecimiento de dirigir y también tutelar este trabajo, me reenvió un artículo que el país publicaba bajo siguiente titular: *La tesis doctoral es perjudicial para la salud mental*. Vaya *paradoja*, uno se aproxima a los estudios de tercer grado para refinar la mente y corre el riesgo de perder la salud o, como se ha dicho toda la vida quedarse loco. Por ello, el último agradecimiento es a mi familia y simpatizantes. Por soportarme, que no es ni poco ni metafórico. Por esos momentos de estrés de los que no escapa ni el gato; gracias y alguna disculpa. Se os quiere. Por ello, por si alguien alguna vez alguien decidiera leer esto, se ha incluido algún recurso metafórico pretendiendo que este trabajo no represente un aburrido *tostón* fuera de lo académico, aunque quizá tampoco dentro de él. Al fin y al cabo, tanto las metáforas como los trabajos académicos, no dejan de ser sistemas de representación, cada uno comprensible o incomprensible en su contexto.

Resumen



Ilustración 0.2 Por una Tesis más dulce

Pues sí, si dispusiera de cinco segundos para explicar esta Tesis Doctoral diría que el modelo económico nos aleja de usar la música como forma de lenguaje humano. Pero como ahora se dispone de un poquito más de tiempo, o quizá papel, se presentan brevemente los elementos que conforman las diferentes partes de este documento:

Se comienza con el marco teórico de las concepciones de enseñanza y aprendizaje, y su relación con los modos de producción que caracteriza a los modos de producción musical. Seguidamente se expone cómo los modos de producción han sido influenciados por la política de las industrias culturales. Para observar esta relación se llevan a cabo tres estudios empíricos.

En el estudio empírico 1 se analizan las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje a través del cuestionario, que ya anuncia diferencias entre las culturas. Las culturas de carácter formal se muestran más tradicionales que las culturas informales. Más tarde, en el estudio 2 se muestra como cuando un grupo de música ensaya desde un modo de producción *taylorista* se activan representaciones tradicionales. Mientras que las producciones con una pre-producción más abiertas, como el modo de producción Post Beat Boom, se activan representaciones más complejas. Desde esta Tesis Doctoral, se argumenta que esas concepciones se activan según sea la estructura de actividad de su

modo producción que, por otro lado teórico también caracteriza a las diferentes sociedades del conocimiento formal de Pozo (2014).

Sin embargo, es posible que esas concepciones se modifiquen y pasen a ser constructivas a pesar de que su modo de producción pertenezca a una sociedad del conocimiento formal más antigua. Así, en el tercer estudio empírico, se realiza un programa de intervención psicológica que muestra que es posible variar la interacción de un grupo de música de cámara.

A partir de ello, en las conclusiones se discute sobre la necesidad de un cambio educativo. Es probable, que la cultura no sea un producto, sino un proceso. Sobre eso se discute.

*SECCIÓN PRIMERA INTRODUCCIÓN
TEÓRICA Y OBJETIVOS GENERALES*

Introducción

La educación tiene como función el aprendizaje de la cultura, es decir que las nuevas generaciones se apropien de las formas de hacer, conocer el mundo y vivir propias de esa cultura, en nuestro caso las formas de hacer, conocer y vivir la música. Pero la educación, además de tener como función el aprendizaje de una cultura, es en sí misma una cultura de aprendizaje, una forma de organizar espacios y recursos para aprender (Pozo, 2014).

Al parecer, esta idea que relaciona mente y cultura no es nueva. Según Cole (1996/2003); el historiador griego Heródoto (484 – 425 a.C.) podría considerarse el primer investigador sobre psicología cultural, al preguntarse por el origen de la hostilidad entre griegos y persas. Algo similar pretende esta Tesis Doctoral, al preguntarnos por el origen de la hostilidad “metodológica”, que al parecer reina a sus anchas en los espacios de enseñanza y aprendizaje musical reglados, en donde los alumnos “se limitan a un dominio pragmático del instrumento sin ser capaces de un aprendizaje teórico del mismo, de fijarse metas epistémicas y mucho menos de disfrutar tocando y transmitir esas emociones a quien escucha” (Pozo, 2014, p. 398).

Sin embargo, no en todos los contextos se aprende música de la misma manera y por ello, buscaremos en otros escenarios las posibles diferencias que permitan mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje en los espacios de instrucción musical. De hecho, en estos últimos 15 años el interés por comparar los espacios de aprendizaje formal e informal ha sido el foco de diversos estudios porque al parecer, el espacio de aprendizaje informal se muestra más cercanos a las prácticas de enseñanza y aprendizaje constructiva (Green 2001/02; Folkestad, 2006; Karlsen, 2010; Jaffurs, 2004; entre otros). En base a ello, en el Estudio Empírico 1 se compararán las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje entre las personas que practican música en espacios formales e informales.

Pero además, también se ha visto conveniente distinguir a través de culturas de práctica musical estos espacios de práctica formal e informal. Se entiende por culturas de aprendizaje musical como “el conjunto de enfoques y herramientas (representaciones, procesos, contenidos y condiciones) utilizadas para transmitir la música y que median, en un contexto dado, entre quienes enseñanza y/o la hacen y quienes aprenden” (Casas-Mas,

2016; p. 153). Por ello, en el Estudio Empírico 2, serán observadas y analizadas diferentes culturas musicales (clásica, moderna y flamenca). Se espera poder distinguir diversas maneras de gestionar las prácticas de ensayo y poder atribuir esas diferencias a sus características culturales, más en concreto, a las estructuras de sus modos de producción musical.

Desde la psicología cultural, estos modos de producción serían artefactos culturales, productos de la historia humana y son simultáneamente ideales y materiales (Cole, 1996/2003). Estos artefactos culturales median en la actividad interna de los procesos psicológicos (Vygotski, 1931/2000). Desde esta perspectiva socio-histórica rusa, los modos de producción musical implican el uso de instrumentos mediadores y herramientas psicológicas, permitiéndonos una adaptación radicalmente distinta al medio o quizá, una triste adaptación del medio a nosotros.

Esta influencia entre artefactos culturales y cognición también es descrita, aunque de manera distinta, en el contexto norteamericano. De esta manera, a partir del trabajo de Cole (1996/2003), se menciona a John Dewey quien contempla en su *tecnología pragmática* cómo las herramientas y artefactos que llamamos tecnológicos se pueden encontrar a ambos lados de lo que, según él, es una membrana sumamente maleable y permeable que separa lo “interno” de lo “externo”.

No podríamos terminar esta brevísima revisión de la psicología cultural sin mencionar la Teoría de la Ecología del Desarrollo Humano de Brofenbrenner (1987) donde se manifiestan las implicaciones de diferentes elementos como la cultura, la industria, el sistema económico, los contextos educativos o las relaciones personales con el aprendizaje. Este nicho ecológico de Brofenbrenner servirá para estructurar y organizar los diferentes capítulos teóricos que son descritos en esta primera parte. Sin embargo, que en este texto se articulen las estructuras del sistema ecológico en capítulos no quiere decir que estos diferentes sistemas sean independientes, sino justo lo contrario. De hecho, “el ambiente ecológico se concibe como un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente, como las muñecas rusas” (Brofenbrenner, 1987, p. 24). Como muestra la figura 2, a estas estructuras las denominó: *microsistema*, *mesosistema*, *exosistema* y *macrosistema*. Además de estas cuatro estructuras, Brofenbrenner estipuló

un quinto elemento, el *cronosistema* que contempla y describe el cambio de las características personales, familiares y de la cultura en la que la persona se desarrolla.

Unos años más tarde, Belsky (1980) añadió a la propuesta de Urie Brofenbrenner un contexto individual denominado *ontosistema*, que contempla el nivel interno del individuo, haciendo referencia a las características propias de cada individuo. Este será nuestro punto de partida, la teoría de la ecología del desarrollo humano a través de la cual estructuraremos los diferentes planteamientos teóricos que se contemplan para este trabajo de investigación.

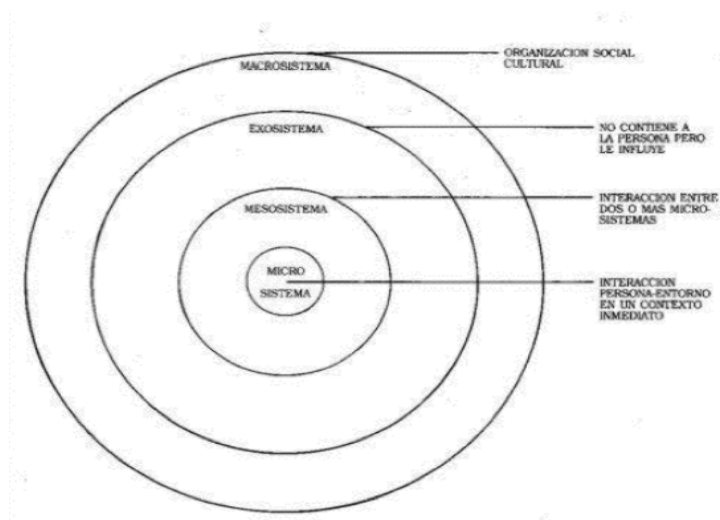


Figura 0.1 Representación gráfica del modelo ecológico extraído de Brofenbrenner (1987).

Así, en el capítulo 1 describiremos las características del ontosistema a través del primero de los planteamientos teóricos: las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. Seguidamente, en el Capítulo 2 abordaremos la descripción del sistema externamente más próximo: el microsistema. No se puede obviar que el microsistema abarca multitud de aspectos (familia, amigos, círculos de influencia directo...) pero dado el carácter situado de esta investigación nos centraremos en el análisis de los espacios de práctica grupal musical. Para ello, se desarrollarán las bases teóricas sobre aprendizaje cooperativo para poder describir a través de ellas los modos de producción musical como actividades grupales.

Las dos estructuras siguientes en proximidad son el exosistema y mesosistema. Estas estructuras no se han desarrollado específicamente en ninguno capítulo teórico ni empírico, lo cual no quiere decir que no se reconozca su influencia en el aprendizaje de las personas. De hecho, por ejemplo, el informe PISA expone cómo entre los factores más influyentes y predictores del fracaso educativo encontramos factores que están fuera de los contextos educativos como el nivel educativo de la familia (endosistema) y el mercado de trabajo de los padres (exosistema) (Martínez, 2013).

Continuando con la revisión teórica, en el Capítulo 3 se revisará el macrosistema, entendido éste como el modelo social para una cultura o subcultura. Para ello se comenzarán revisando las bases teóricas de las estructuras formales e informales. Tras esto, se plantearán las bases teóricas que permitan atribuir a las características de los modos de producción musical el factor explicativo de las diferentes maneras de relacionarse con la música.

Sin embargo, estos modos de producción culturales, que centran buena parte de las miradas, tanto en la revisión teórica como de los estudios empíricos, no han sido los mismos a través de la historia de las culturas. Por ello, en el capítulo 4 se revisará la dimensión que Bronfenbrenner (1987) denominó como cronosistema.

En síntesis, en este trabajo partimos de la premisa que según la cultura desde la que se practique música se hará de una manera u otra. Pero para poder diferenciar esas formas de practicar música será necesario un sistema de análisis. Este sistema de análisis se presentará en el capítulo 5, incluido en la primera parte al estar construido éste a partir de diversos planteamientos de carácter teórico. De esta manera, los diferentes nichos de la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1987) estructuran la revisión teórica para dar paso a los tres estudios empíricos que conforman este trabajo.

No obstante, cabe aclarar que, aunque en este apartado teórico se representen los diferentes planteamientos teóricos a través de los nichos ecológicos de Bronfenbrenner (1987) esto no quiere decir que resulten estadios estancos, sino todo lo contrario, de hecho las concepciones pertenecen a la cultura, tanto como la cultura a las concepciones. Precisamente, a través de los estudios empíricos 1 y 2 se muestra esta relación entre culturas musicales y concepciones. A pesar de ello, se considera interesante este

planteamiento ecológico del aprendizaje porque en él se contempla el paso del tiempo y la industria como factores influyentes. Podría parecer una teoría que organiza a todas las demás pero en realidad es una foto del pasado, en blanco y negro, quizá menos definida que las actuales pero posiblemente por ello ha sido especialmente útil para entender las diferentes dimensiones del entramado teórico durante el proceso de investigación. Dejémoslo ahí.

Capítulo 1 : Ontosistema. Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje



Ilustración 1.1 El conocimiento está encarnado, ¿quién lo desencarnará?



Ilustración 1.2 El gato al que le fallaron sus teorías implícitas. En <https://youtu.be/-k9yZEIkewk>

Resumen

En este capítulo abordamos la descripción del ontosistema propuesto por Belsky (1980) como ampliación a la teoría del desarrollo ecológico de Urie Brofenbrenner (1987). Para poder clasificar y entender las diferentes formas en las que se concibe el aprendizaje y la enseñanza se revisarán *las teorías implícitas*. Se finalizará este capítulo describiendo el estado de la educación española y en especial la educación musical a través de una breve revisión de los trabajos realizados sobre las teorías implícitas en ambos contextos.

Introducción

Todos nosotros poseemos modelos informales sobre cualquier área de la realidad que nos resulte relevante por afectar nuestra vida cotidiana, como por ejemplo nuestras ideas sobre cómo aprendemos. “Llamamos concepciones del aprendizaje al conjunto de representaciones mentales de una persona acerca de qué es aprender, cómo se aprende y qué requisitos son necesarios para que el aprendizaje se produzca” (Marín, 2013, p. 47). Las concepciones sobre el aprendizaje son consecuencia, pero también causa, de la cultura que compartimos, manifestándose de manera diferenciada en lo que las personas hacen y dicen (Pozo et al. 2006).

Esta distancia entre lo que las personas decimos y hacemos, entre lo explícito y lo implícito, acompaña no sólo a la psicología, sino a nuestra cultura occidental, la cual está sustentada en un profundo dualismo (mente/cuerpo, verdadero/falso, forma/contenido, razón/emoción, cognición/acción,...). Este dualismo de la mente implícita-explicita podría entenderse como una vieja canción de la psicología, a la que, a lo largo de la historia se le ha modificado alguna parte de su letra o quizá el ritmo, como se aprecia en Pozo (2014) y su exposición de los diversos modelos de mente dual según conductistas, cognitivos, asociacionistas, constructivos, etc. Pero lejos de creer que esta disociación entre lo explícito y lo implícito, entre la cognición y la acción, es una anomalía, más bien se trataría de un rasgo esencial y característico no sólo de nuestra actividad mental sino también social (Pozo et al., 2006).

Así, por ejemplo, el estudio TALIS sobre aprendizaje y enseñanza llevado a cabo en 23 países, muestra claramente esa distancia entre lo que los profesores dicen y su manera de actuar en las aulas (INEE, 2009). Este estudio muestra la distancia entre las metodologías que profesores de secundaria dicen preferir (figura 1.1) con las metodologías que efectivamente dicen usar (figura 1.2).

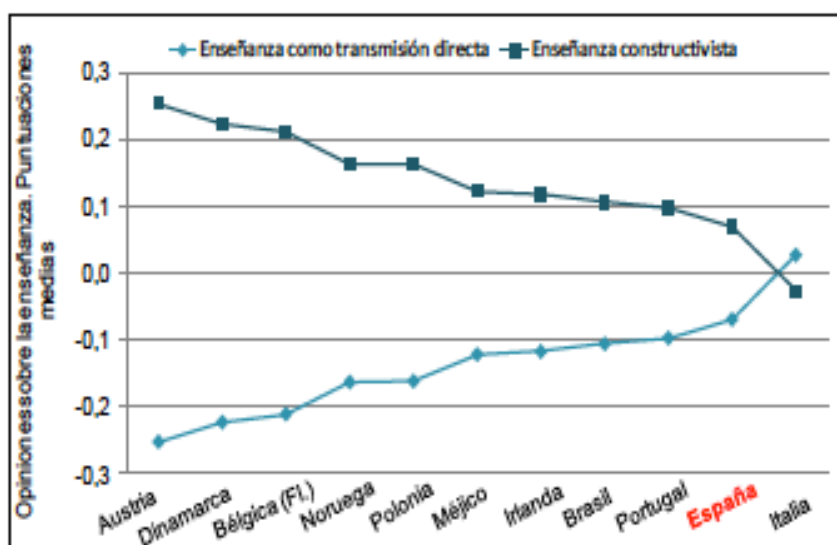


Figura 1.1. Opiniones de los profesores de secundaria de diversos países sobre el tipo de enseñanza que les parece preferible (INEE, 2009).

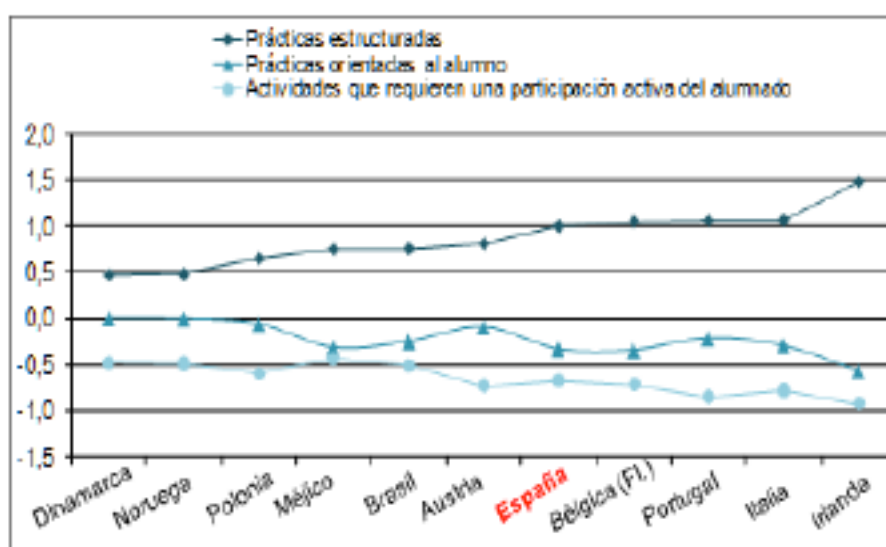


Figura 1.2. Tipo de enseñanza que esos mismos profesores dicen usar en sus aulas (INEE, 2009)

Por consiguiente, cabe preguntarse a qué se debe esta diferencia entre lo que los profesores prefieren hacer y lo que dicen que hacen durante sus clases. Esta distancia manifestada a la hora de representar la concepción sobre un hecho concreto es atribuida a los diferentes niveles de representación que las concepciones poseen. En la tabla 1.1 aparecen descritos y caracterizados estos niveles de representación, que van desde los niveles implícitos-inconscientes hasta los explícitos-declarables. Así, desde el punto de vista cognitivo el aprendizaje explícito (saber decir) y el aprendizaje implícito (saber hacer) son “sistemas cognitivos diferentes, incluso en ciertas condiciones, sistemas

disociables” (Pozo et al., 2006, p. 100). A continuación, se presentan las diferencias entre ambos tipos de representaciones, atendiendo a tres componentes esenciales: *los procesos de aprendizaje de esas representaciones* (cuál es su origen), *su naturaleza cognitiva y representacional* (cómo funcionan) y *los procesos de reconstrucción o reestructuración de ambos tipos de representación* (cómo pueden cambiarse).

De tal manera, Pozo (2014) expone un origen filogenético diferenciado de los mecanismos que intervienen en los procesos de aprendizaje para los niveles de representación explícitos e implícitos de las concepciones de enseñanza y aprendizaje. Así, el aprendizaje implícito es más antiguo filogenéticamente que el aprendizaje explícito, está constituido por mecanismos de aprendizaje asociativo, y además lo compartimos con otras especies. Pero también, este sistema de aprendizaje implícito no sólo es más antiguo en la filogénesis, sino que también es más temprano en la ontogénesis, surgiendo antes en el desarrollo de las personas que el aprendizaje explícito. Por su parte, el mecanismo de aprendizaje explícito, es el característico de la mente humana, basado en estructuras cerebrales más recientes y de naturaleza simbólica, teniendo un desarrollo posterior en la ontogenia y resultando dependiente de la instrucción. El mecanismo de aprendizaje implícito es independiente de la edad y del desarrollo cognitivo, se muestra universal, independiente de la cultura y de la instrucción, es más robusto y duradero que el aprendizaje explícito (más fácil de recuperar), y mucho más económico desde el punto de vista cognitivo o energético.

Continuando con la revisión de los niveles de representación de las concepciones de enseñanza y aprendizaje, para Pozo et al. (2006) el *origen* del aprendizaje de las representaciones implícitas y explícitas se sitúa en diferentes contextos, identificando el aprendizaje implícito con el no intencional o inconsciente (contextos informales) y el aprendizaje explícito con el deliberado y consciente (espacios de educación formal). Es decir, estas representaciones implícitas, se habrían ido adquiriendo a través de la acción, en una inmersión cultural con pautas compartidas, pero que en muchas ocasiones los propios agentes culturales suelen desconocer debido a su carácter implícito o no consciente. El aprendizaje explícito y formal se habría ido adquiriendo de forma consciente y gradual, con intervenciones programadas.

Así pues, podemos advertir que ambas representaciones poseen diferentes rasgos funcionales. Por un lado, la naturaleza representacional del aprendizaje implícito se manifiesta como una naturaleza encarnada, restringida por representaciones somato sensoriales específicas frente al carácter simbólico y abstracto de las representaciones explícitas (Pozo, 2014). Además de las diferencias en el origen del aprendizaje de las representaciones implícitas y explícitas, éstas poseen a su vez diferencias en su naturaleza cognitiva y representacional. Un aprendizaje asociativo, inconsciente y automático de la representación implícita, frente al control consciente o la intencionalidad requeridos por las representaciones explícitas, hace que el procesamiento implícito de la información sea más rápido que el procesamiento explícito, ganando con ello primacía en los contextos de enseñanza y aprendizaje. Así es como Marín (2013) expone que el funcionamiento de ambas representaciones es diferente, mientras que la verbalización permite reescribir lo que se piensa, en las acciones de enseñar y/o aprender las representaciones implícitas son respuestas rápidas, en ocasiones automáticas y adecuadas al contexto. Unas líneas más abajo, en el apartado correspondiente a la revisión de los trabajos sobre teorías implícitas en contextos de enseñanza y aprendizaje musical se retomará esta diferencia a través de diversos trabajos que ponen de manifiesto esta distancia entre lo explícito y lo implícito.

Así, la aceptación de esta coexistencia o convivencia de diferentes niveles de representación sobre la enseñanza y el aprendizaje en la mente de los diferentes agentes que conforman el contexto educativo, conlleva a pensar en diferentes maneras de reconstrucción o reestructuración para cada tipo de representación. Según López-Iñiguez (2013) (también Pozo, 2014 y 2016) las representaciones implícitas son difíciles de abandonar de manera completa, y cuando se producen cambios se realizan por procesos acumulativos de asociación, mientras que las representaciones explícitas son más fáciles de sustituir por otras a través de procesos asociativos, pero también de reestructuración.

En síntesis, todas las personas poseemos concepciones sobre lo que es aprender y enseñar música. Estas concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza poseen diferentes niveles representacionales, los cuales tienen su origen en sistemas de aprendizaje diferenciados, pero además estas representaciones, sean implícitas o explícitas, difieren de unas personas a otras, pero también en la misma persona, de unos contextos a otros (véase Tabla 1.1). A partir de esas diferencias, Pozo et al. (2006) construyeron un modelo a través del cual se organizan esas diversas representaciones sobre la enseñanza y el

aprendizaje en forma de teorías implícitas. Al asumir que nuestras representaciones intuitivas conforman verdaderas teorías implícitas estamos asumiendo dos supuestos. El primero de ellos que poseen una naturaleza encarnada, es decir se acercan a los rasgos atribuidos al aprendizaje implícito. El segundo supuesto es su naturaleza teórica, es decir, están organizadas por supuestos teóricos que les dan cohesión. En el siguiente apartado se presenta una síntesis de esta propuesta teórica.

Tabla 1.1. Características de las representaciones implícitas y explícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. Adaptado de Pozo et al. 2006

	Representaciones implícitas	Representaciones explícitas
¿Cuál es su origen?	Aprendizaje implícito, no consciente Educación informal	Aprendizaje explícito, consciente Educación e instrucción formal
¿Cuál es su naturaleza?	Saber hacer: naturaleza procedimental Función pragmática (tener éxito)	Saber decir o expresar: naturaleza verbal, declarativa Función epistémica (comprender).
¿Cómo funcionan?	Naturaleza más situada o dependiente del contexto. Activación automática, difíciles de controlar conscientemente.	Naturaleza más general o independiente del contexto. Activación deliberada, más fáciles de controlar conscientemente.
¿Cómo cambian?	Por procesos asociativos de acumulación Difíciles de cambiar de forma explícita o deliberada No se abandonan o se abandonan con mucha dificultad	Por procesos asociativos, pero también por reestructuración Más fáciles de cambiar de forma explícita o deliberada Más fáciles de abandonar o de sustituir por otras.

Teorías implícitas

Para Pozo et al. (2006) se pueden diferenciar cualitativamente cuatro tipos de concepciones sobre el aprendizaje: la teoría *directa*, la teoría *interpretativa*, la teoría *constructiva* y la teoría *postmoderna*. Estas teorías han sido estudiadas encontrándose sólo tres de ellas en contextos de educación musical: la teoría directa, la teoría interpretativa y la teoría constructiva (Torrado y Pozo, 2006 y 2008; Pozo, Bautista y Torrado, 2008; entre otros.).

Estas tres teorías formarían parte de un continuo que, partiendo de la captación o aprehensión de la realidad, van incorporando progresivamente elementos nuevos por medio de los cuales esa realidad va siendo procesada, hasta culminar en una posición que asume la posibilidad de que cada mente pueda construir y dirigir su propia realidad (Casas-Mas, 2013). Tal y como señala Pozo et al. (2006, p. 117); “las fronteras entre estos tres tipos de teorías” quedarían delimitadas por los supuestos *ontológicos* (según el tipo de entidades desde las que interpretan el aprendizaje, en suma en qué consiste éste, si simplemente en adquirir resultados u objetos, o se trata más bien de cambiar algunos procesos implicados en ese aprendizaje o incluso el propio sistema de aprendizaje), *epistemológicos* (a cerca del conocimiento, de las relaciones entre el sujeto y el objeto de conocimiento) y *conceptuales subyacentes* (la estructura de relaciones conceptuales entre los componentes de la teoría, desde simples estructuras asociativas, basadas en relaciones lineales, hasta las complejas estructuras sistémicas basadas en la interacción de sus componentes).

La teoría implícita del aprendizaje más básica es la *teoría directa*. Esta teoría se centra de manera exclusiva en los resultados o productos del aprendizaje, sin relacionarlos con ningún otro parámetro como pudiera ser el contexto o procesos. Desde esta perspectiva, con la simple exposición al contenido u objeto de aprendizaje se garantiza el resultado, entendido éste como una reproducción fiel de la información o modelo presentado. Cómo este proceso de aprendizaje no siempre ha conseguido los resultados deseados, se vinculan estos resultados a una serie de condiciones cuyo cumplimiento asegura el aprendizaje e, inversamente, su incumplimiento lo obstaculiza. La fiel reproducción de los contenidos enseñados por el profesor significaría que los alumnos han aprendido, cuanto más contenido se reproduzcan más aprendizaje habrá habido. Por

lo tanto, desde el punto de vista de los supuestos que rigen estas teorías implícitas tendríamos un supuesto epistemológico sustentado en un realismo ingenuo por el cual la relación de conocimiento entre el sujeto y el objeto corresponde a una relación directa y unívoca con la realidad. Desde el punto de vista ontológico, el aprendizaje es un suceso aislado que poco tiene que ver con un marco temporal más amplio careciendo con ello de supuestos conceptuales, ya que no hay otros elementos con los que relacionar los resultados. “La teoría directa nos recuerda vagamente a las versiones más ingenuas de las teorías conductistas del aprendizaje. Dadas ciertas condiciones básicas del aprendiz, el aprendizaje tendrá irremediablemente lugar” (Pozo et al, 2006, p. 122).

Como evolución de la teoría directa surge la *teoría interpretativa*. No existe una ruptura radical entre estas dos teorías ya que comparten entre sí el supuesto epistemológico, aunque difieren en otros aspectos. Así, por ejemplo, esta teoría acepta más componentes además de los resultados, entendiendo también que se necesitan de ciertas condiciones para que aparezca el aprendizaje pero siendo estas condiciones insuficientes para explicarlo. Desde esta teoría, es la actividad del aprendiz la clave para lograr un buen aprendizaje, el cual estaría definido como en la teoría directa por ser copia o reproducción de la realidad o de los modelos culturales. Los procesos del aprendiz cobran un papel fundamental situando a éste en el eje del aprendizaje. Por ello, si la teoría directa guarda cierta similitud con el conductismo, la teoría interpretativa se halla más cercana a los modelos de procesamiento de la información. Esta teoría asume la idea de que aprender conlleva un tiempo y un esfuerzo deliberado. El “núcleo explicativo” de esta teoría reside en los procesos mentales y cómo éstos generan, conectan, amplían y corrigen las representaciones internas y regulan las propias prácticas. Con ello, los resultados, además de asumir el aprendizaje como acumulación de conocimiento nuevo, contemplan la innovación y refinamiento en el uso de los procesos mentales. Sin embargo, estos refinamientos en el empleo de los procesos mentales tienen como fin aproximaciones cada vez más fieles y precisas del objeto de conocimiento. La teoría interpretativa muestra diferentes grados de complejidad atendiendo al número de procesos mentales que desarrolla. En cuanto a los principios ontológicos, conceptuales y epistemológicos de esta teoría, desde una perspectiva ontológica el aprendizaje se presenta como el desarrollo de procesos a lo largo del tiempo. Conceptualmente, esta teoría contempla que las condiciones influyen y actúan sobre las acciones y procesos del aprendiz, los cuales generan los resultados. Es decir, añaden un paso intermedio entre las

condiciones y los resultados: los procesos. Pese a que esta teoría interpretativa implica una notable sofisticación respecto a los supuestos ontológicos y conceptuales de la teoría directa, el principio epistemológico de dicha teoría se mantiene muy próximo con respecto a la anterior. El buen aprendizaje sigue siendo el que es capaz de captar la realidad tal y como es (Pozo et al., 2006).

Por su parte, la mayor parte de las teorías científicas sobre el aprendizaje poseen una concepción constructiva. Así pues, esta teoría *constructiva* asume para el aprendizaje procesos mentales reestructivos de las propias representaciones acerca del mundo físico, cultural, mental, así como de autorregulación. La relación entre el objeto y el sujeto parte del relativismo, a través del cual cada persona puede dar significado a una misma información de diversos modos. Es decir, los resultados del aprendizaje implican inevitablemente una re-descripción de la información, de los contenidos, pero incluso también de la propia persona que aprende. Como leíamos unas líneas más arriba, la teoría interpretativa se diferenciaba de la teoría en su supuesto ontológico y conceptual, pero mantenía el supuesto epistemológico. La mayor diferencia de la teoría constructiva con la teoría interpretativa es precisamente este principio epistemológico (Pozo et al., 2006). A continuación, en la tabla 1.2 se describen las diferencias de las tres teorías implícitas susceptibles de ser encontradas en espacios de educación musical.

En resumen, como vimos al principio de este capítulo las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje pueden analizarse desde diferentes niveles representacionales. Estas representaciones se moverían a través del continuo que va desde las representaciones implícitas a las explícitas. Desde el marco teórico de las teorías implícitas Pozo et al. (2006) describen, explican y clasifican, en base a sus supuestos ontológicos, epistemológicos y conceptuales, las diferencias y similitudes entre las distintas concepciones posibles sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Estas teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza han sido estudiadas por diversos grupos de investigación tanto en España como en Latino América, en distintos contextos informales y formales, diferentes niveles educativos, prestando atención tanto a profesores y alumnos, así como a otros agentes educativos (gestores, administradores, orientadores psicopedagógicos, divulgadores científicos, incluso padres

y madres) (Pozo, Loo y Martín, 2016). En el siguiente apartado describiremos las principales conclusiones extraídas de esos estudios.

Tabla 1.2. Teorías implícitas sobre el aprendizaje extraído de López-Iñiguez, Pozo y de Dios (2014)

	Directa	Interpretativa	Constructiva
Epistemológicos <i>¿Cuál es la relación entre el conocimiento y su objeto?</i>	Realismo ingenuo Dualismo El conocimiento refleja el objeto con fidelidad, aunque con diversos grados de plenitud o exhaustividad. Hay conocimientos parciales y conocimientos completos.	Realismo interpretativo Pluralismo El conocimiento refleja el objeto de manera algo borrosa o distorsionada. Esa distorsión puede reducirse, o incluso eliminarse, mediante el empleo de técnicas adecuadas de detección, medición, contrastación, etc.	Constructivismo Relativismo El conocimiento es una construcción elaborada en un contexto social y cultural en relación con ciertas metas. Esa construcción proporciona modelos tentativos y alternativos para interpretar el objeto.
Ontológicos <i>¿Qué clase de entidad es el aprendizaje?</i>	Estados y sucesos Los resultados del aprendizaje se conciben en términos de estados. La generación de esos resultados se concibe en términos de sucesos aislados y recortados.	Procesos El aprendizaje se concibe el aprendizaje en términos de procesos, que van aumentando en número y complejidad, determinados por diversos factores: evolutivos, cognitivos, motivacionales, etc.	Sistemas Se interpreta el aprendizaje a partir de relaciones complejas entre componentes que forman parte de un sistema que a su vez interactúa con otros sistemas.
Conceptuales <i>¿Qué tipo de relaciones conceptuales hay entre los elementos que componen la teoría y cómo se estructura ésta?</i>	Datos y hechos. Se establece una relación lineal y directa entre unas condiciones (edad, motivación, etc.) y los resultados del aprendizaje.	Causalidad lineal De simple a compleja La eficacia del aprendizaje depende de una serie de factores que, por separado o sumados, actúan de modo unidireccional sobre los resultados	Interacción Interacciones entre el sistema de aprendizaje y los otros sistemas psicológicos, educativos, sociales) en los que está inscrito, definen el marco de interpretación del aprendizaje

La investigación sobre las teorías implícitas

Tal y como describíamos unas líneas más arriba, al mencionar el trabajo de Torrado y Pozo (2006), cuando se recoge información sobre la concepción de una persona a través de diferentes metodologías, o incluso desde una misma metodología, aparecen rasgos de más de una teoría implícita. Por ello, se acepta un supuesto *de pluralidad*

representacional que mantiene que las personas, no sólo poseen diferentes niveles de representación, sino que además disponen de diferentes representaciones alternativas para un mismo nivel. Sin embargo, se trata de una pluralidad ordenada que permite identificar diversos perfiles teóricos intermedios. Los principales perfiles podrían concentrarse en tres: *inter-directo* (una mezcla de teoría directa e interpretativa), *inter-constructivo* (una síntesis de la teoría interpretativa y la constructiva) y *constructivo* (el único perfil puro en el que predominan las respuestas constructivas) (Pozo, Loo y Martín, 2016). Aun así, una persona se suele manifestar de manera más constructiva cuanto más explícita sea la tarea.

Continuando con la revisión de Pozo, Loo y Martín (2016); la investigación ha mostrado que existen diversas variables que explican la probabilidad del uso de las diferentes teorías. De tal manera, existe una secuencia evolutiva, que de forma general relaciona la edad con la teoría implícita asumida. Así, los niños más pequeños, por lo general, asumen la teoría directa con su conductismo ingenuo y a medida que avanza el desarrollo y el aprendizaje, sus teorías van volviéndose más complejas. Sin embargo, entre los docentes al parecer la pauta es diferente, a medida que subimos de nivel educativo las respuestas son más cercanas a posiciones directas o menos constructivas. En general, esto ocurre sea cual sea la materia, atribuyendo dicho hecho a la densidad epistemológica del conocimiento que debe enseñarse en los niveles superiores. Otra variable que ha sido objeto de estudio desde las teorías implícitas es la experiencia docente, a igual etapa educativa, los profesores con menos experiencia mantienen posiciones más constructivas, mientras que los profesores con mayor experiencia se muestran más tradicionales. Sin embargo, en el caso de la experiencia docente, los datos son menos concluyentes y se muestran en contradicción con los resultados de estudios sobre novatos-expertos que atribuyen modelos más complejos a profesores expertos (por ej., Ericsson, Charness, Feltovich y Hoffman, 2006).

La investigación de teorías implícitas en espacios de educación musical

Las teorías implícitas en los espacios de educación musical se manifiestan de manera coherente con los resultados, descritos unas líneas más arriba, obtenidos en otros ámbitos de conocimiento. Por ello, debido a la característica multirepresentacional de las

concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza se ha entendido necesario la utilización convergente de diversas metodologías de estudio (Pozo et al., 2006). Entre las tareas más utilizadas en dichos estudios cabe destacar el uso de cuestionarios de dilemas, consistentes en una batería de problemas ante los cuales los participantes deben elegir la opción con la que más y con la que menos se identifican (Bautista, Pérez-Echeverría y Pozo, 2010; López-Íñiguez, Pozo y de Dios, 2014). Otra metodología a destacar es el Sistema de Análisis de la Práctica de las Lecciones Instrumentales (que denominamos SAPIL) desarrollado en nuestro grupo de investigación y será presentado en detalle en el Capítulo 5 de esta primera sección teórica. El SAPIL contiene categorías para diferentes prácticas o actividades musicales e indica qué prácticas corresponden a cada enfoque (directo, interpretativo o constructivo) (Bautista y Pérez-Echeverría, 2008; López-Íñiguez & Pozo, 2016). Estas han sido las dos principales herramientas mediante las cuales se han observado y estudiado diversos contextos de práctica musical.

De ahí, por ejemplo, la distancia en los niveles de representación mencionada unas líneas más arriba por Torrado y Pozo (2006) quienes realizaron un estudio en el que “fotografiaron” las concepciones de profesores de violín a través de dos metodologías diferenciadas. Primeramente, recogieron la información explícita a través de un cuestionario, para más tarde compararla con la práctica real dentro de sus aulas. Al comparar lo que decían esos profesores sobre el aprendizaje y la enseñanza con lo que realmente ocurría en sus clases, los resultados mostraron esta distancia descrita entre las representaciones implícitas y explícitas de sus concepciones. Pero, aunque existe una brecha entre las palabras y las acciones de los profesores (Torrado y Pozo, 2008), en general la concepción de un profesor (lo que dice) nos permite predecir sus prácticas reales (lo que hace). Así, los profesores con concepciones explícitas constructivas están involucrados en prácticas más constructivas, y aquellos más cercanos a las posiciones directas tienden a ser más tradicionales en sus prácticas. Por otra parte, se ha constatado que esto es cierto no sólo para los profesores de instrumento, sino también para los directores de coro (Corbalán, 2017).

Por eso, tal y como describíamos para otros contextos educativos, en los espacios de educación musical también existe una correlación entre la edad de los estudiantes y las concepciones que mantiene, de tal manera los aprendices más jóvenes están más cerca de concepciones simples, mientras que los estudiantes con mayor experiencia muestran

modelos más complejos o constructivos. Al igual que en otros contextos, la experiencia parece desempeñar un papel diferente en los docentes, al menos en España, los profesores con mayor experiencia muestran concepciones más tradicionales que los profesores noveles (Bautista, Pérez-Echeverría y Pozo, 2010; López-Íñiguez, Pozo y de Dios, 2014). Sin embargo, debemos preguntarnos si estos resultados son debidos a los años de práctica docente o a un cambio generacional en la cultura educativa porque dichas variables no han podido separarse aún.

Pero, ¿realmente se aprende más música cuando se participa en prácticas más complejas y constructivas? En este sentido, existen varios estudios (por ejemplo, Marín, Pérez-Echeverría y Scheuer, 2014) que han comprobado como los estudiantes con un perfil constructivo son más estratégicos mientras estudian música, debido a que tienden a mostrar más procesos de autorregulación y mejores habilidades metacognitivas. Además, los estudiantes con ideas constructivas también procesan las partituras musicales a un nivel más profundo y sofisticado que los estudiantes con concepciones más simples (López-Íñiguez y Pozo, 2014a).

Asimismo, en otro estudio se analizó la influencia de las concepciones de los profesores de instrumentos de cuerda sobre las concepciones de sus alumnos (López-Íñiguez y Pozo, 2014b). Los niños que aprendían con profesores constructivos asumían también concepciones constructivas empleando explicaciones más elaboradas, centrándose en los procesos y condiciones de aprendizaje, así como mostrando una mayor autonomía, mientras que los niños de profesores tradicionales se enfocaron principalmente en los resultados, siguiendo las instrucciones del maestro.

Sin embargo, a pesar de los beneficios de las prácticas constructivas, la teoría interpretativa sigue siendo la predominante en los conservatorios españoles, entendiéndose con ello, que el aprendizaje musical supone la consecución de un producto predeterminado a través de la mejora y el refinamiento de procesos cognitivos. A todo esto, no se han encontrado diferencias en función de instrumentos o especialidades musicales, tanto para estudiantes como para profesores (Pozo, 2017). Por ello, en base a esta situación, que se aleja de las prácticas constructivas tan deseadas por producir resultados más complejos y eficaces, pero al mismo tiempo descritas y demandadas por

las legislaciones actuales (Ley Orgánica Educación, 2006), nos hace preguntarnos el porqué de esta situación.

Por esta razón, guiados por Bronfenbrenner (1987) pretendemos buscar la explicación de este hecho más allá de los contextos de observación, siendo este el momento de cerrar el primero de los nichos ecológicos, el ontosistema descrito través de las teorías implícitas para pasar a la siguiente muñeca rusa más amplia, la estructura denominada microsistema.

Capítulo 2 Microsistema: Cooperación



Ilustración 2.1 Cooperar o no cooperar



Ilustración 2.2 Nash corrige a Smith. En <https://youtu.be/EwwSWhlqOAk>

Resumen

En este capítulo abordamos el microsistema. Para describir el microsistema, se empleará el marco teórico aceptado para describir los espacios de aprendizaje cooperativo. Tras definir que es el aprendizaje cooperativo y las principales características de las estructuras en las que se manifiesta se llevará a cabo una revisión de la investigación sobre aprendizaje cooperativo. Esta revisión será estructurada en cuatro momentos: las primeras investigaciones destinadas a mostrar los beneficios de la cooperación, las segundas desde las que se describieron los elementos básicos que generan cooperación, la investigación actual con interés en la interculturalidad y para finalizar, una última revisión focalizada específicamente en las dinámicas de cooperación en en espacios de práctica musical.

Introducción

En el capítulo anterior revisamos la primera de las muñecas rusas de Bronfenbrenner, el ontosistema, a través del marco teórico de las teorías implícitas. Tras ello, fueron revisadas las investigaciones a este respecto, que en espacios de aprendizaje musicales diádicos mostró una mayor presencia de la teoría interpretativa (Pozo, 2017). Este hecho nos condujo a preguntarnos el porqué de esta situación. Para atender tal interrogante, se prosigue con la siguiente de las muñecas rusas: el microsistema. Si bien el microsistema está compuesto por una gran cantidad de componentes (familia, amigos, círculo ocio, ...) en esta investigación se focaliza la mirada hacia un solo contexto: *la práctica musical en grupo*. Por ello, en este nicho ecológico se ha situado el marco teórico sobre aprendizaje cooperativo. Al igual que en el capítulo anterior, por facilitar la lectura vamos a evitar realizar una doble alusión a ambos marcos, Bronfenbrenner y la cooperación, pero sin olvidar la relación entre ambos.

Así, el aprendizaje ha sido considerado una actividad social, realizada con otros, desde los primeros albores de nuestra sociedad. Desde las primeras manifestaciones del *Talmud*, uno de los libros sagrados hebreos, en los que se especifica que uno debía de contar con la ayuda de un compañero, pasando por Sócrates que enseñaba a los alumnos en pequeños grupos, haciéndolos participar en los diálogos de su famoso “Arte del discurso”, o incluso el filósofo romano Séneca que exponía afirmaciones tales como “Qui Docet Discet” (quien enseña aprende). Es decir, el aprendizaje entre iguales ha estado presente en nuestro acervo cultural y social (Prenda, 2011). A continuación, revisaremos de manera sucinta los antecedentes teóricos remotos sobre el aprendizaje en grupo para pasar seguidamente a centrarnos en las teorías actuales.

Raíces teóricas

Primeramente, se comienza revisando lo que para Johnson y Johnson (1989) son el origen de las investigaciones prácticas y teóricas sobre cooperación. Este origen está situado en tres planteamientos teóricos, el conflicto socio-cognitivo de Piaget, la ley de la doble formación de Vygotsky y las teorías de la interdependencia social. A

continuación, se revisarán estos tres planteamientos donde se puede situar el momento cero de la investigación sobre cooperación.

Así, para Piaget (1950) la cooperación se manifiesta en el esfuerzo por conseguir objetivos comunes mientras se coordinan sentimientos y puntos de vista tanto propios como ajenos. Siendo desde esta perspectiva, desde la que surge la noción de conflicto socio-cognitivo que estimula la capacidad para adoptar diferentes puntos de vista, pero también el desarrollo cognitivo. En suma, desde este postulado la cooperación acelera el desarrollo intelectual de una persona, al obligarla a alcanzar el consenso con el resto de compañeros con los que participa en la actividad mientras sostienen puntos de vista divergentes.

Por otro lado, según el principio de significación de Vygostki (1931/2000, 1995) lo que distingue a la especie humana de otras especies no humanas, es nuestra capacidad de gobernar la propia conducta y la conducta ajena mediante la creación y utilización de instrumentos culturales como signos y símbolos. Desde su *ley de la doble formación o genética general del desarrollo cultural*, según la cual toda función psicológica superior aparece primero a nivel inter-psicológico, al alcance del individuo en interacción con otros individuos, para posteriormente a través de la internalización, aparecer en el individuo. De esta manera, surge la creación de *zonas de desarrollo próximo*, en la que un aprendiz, gracias a la ayuda de un experto en el manejo de un determinado artefacto cultural, se apropia progresivamente de dicho instrumento para ser capaz progresivamente de manejarlo de manera autónoma. Desde esta perspectiva el aprendizaje cooperativo involucra el uso de estos modelos y artefactos, el individuo debe ensayar y reestructurar cognitivamente la información para incorporarla a las estructuras que ya posee, siendo una forma eficaz de lograrlo la ayuda de un colaborador.

Sin embargo, la *teoría de la interdependencia social* es posiblemente la más influyente en las investigaciones sobre cooperación, es partir de ella desde dónde surgen los principales trabajos sobre cooperación, tanto teóricos como prácticos, de los hermanos Johnson. Partiendo de Lewin (1935) quien sugirió que la esencia de un grupo es la interdependencia de sus miembros y que ésta da como resultado que un grupo sea un todo dinámico, para el que cualquier cambio en uno de los componentes afecta a los demás componentes. Un discípulo de Lewin, Deutsch (1962) desarrolló esas ideas formulando

que la interdependencia podía ser de dos tipos, positiva generando cooperación o negativa dando lugar a dinámicas competitivas. A su vez, los discípulos de Deutsch, David Johnson y su hermano Roger Johnson, ampliaron la obra de su maestro con la teoría de la interdependencia social (Johnson y Johnson, 1978). Esta teoría de la interdependencia social postula que la estructura de la actividad a través de la cual los individuos interactúan determina los resultados, pudiendo generar una interacción promotora, en la que se estimulan y facilitan los esfuerzos del otro por aprender, o por el contrario, una interacción de oposición en la que las personas desalientan y obstruyen los esfuerzos del otro.

Aunque desde estas tres teorías se validan los beneficios del aprendizaje cooperativo, existe una principal diferencia entre ellas. Así, mientras la teoría de la interdependencia social describe lo que ocurre *entre* las personas, tanto Piaget como Vygotsky sitúan la cooperación *dentro* de las personas (Johnson y Johnson, 1978). Por ello, a continuación, se describirá la cooperación conforme se acepta de manera generalizada en la actualidad, cercana a la teoría de la interdependencia social, es decir como una cualidad de la interacción entre las personas.

¿Cooperación o colaboración? La definición de cooperación

En la actualidad la concepción sobre cooperación mantenida ha evolucionado a partir de las formulaciones de Lewin (1935), Deutsch (1949) y Johnson (1981). Por ello, la cooperación se ha definido de manera externa como una *estructura de actividad* en la que se vinculan los objetivos de cada participante, de manera que cada participante solo puede alcanzar sus objetivos sí y sólo sí los demás alcanzan los suyos, siendo los resultados de cada miembro del grupo beneficiosos para los demás miembros con los que interactúa. Una situación *competitiva* también vincula los objetivos de cada participante, pero de manera excluyente: los objetivos sólo pueden ser alcanzados por uno de los participantes, el éxito es el fracaso de los demás. Los resultados beneficiosos de un individuo son perjudiciales para los demás participantes con los que está interactuando de manera competitiva (Johnson y Johnson, 1978; Slavin, 1980). Por contra, en una situación *individualista* no existe relación alguna entre los objetivos de los diferentes

participantes. El éxito o fracaso de cada uno de los participantes no influye sobre los resultados de los otros miembros del grupo (Coll, 1984).

El presente trabajo está interesado en el estudio de esas configuraciones sociales cooperativas, en las que aprendices comparten metas y objetivos comunes en contextos de aprendizaje grupal y que, como veremos unas líneas más abajo, generan un mayor beneficio tanto social como en el propio aprendizaje. Sin embargo, existen diferentes maneras de configurar los espacios de aprendizaje entre iguales en los que se comparten objetivos y resultados. Desde aquí, partiremos de la clásica distinción propuesta por Damon y Phelps (1989) de tres dimensiones o escenarios para las interacciones educativas entre iguales: *tutorías entre iguales*, *cooperación* y *colaboración*.

La distinción entre cooperación y colaboración ha sido objeto de diversos debates, en muchos casos infructuosos según Pujolás et al. (2002). Sin embargo, a través del trabajo de Monereo y Duran (2002), podemos diferenciar dos dimensiones básicas estos tipos de aprendizaje cooperativo. La primera de estas dimensiones es *la igualdad entre participantes*, es decir el grado de simetría entre los roles desempeñados por los participantes en la actividad grupal, pero también *la mutualidad*, o sea, el grado de conexión, profundidad y bidireccionalidad de los intercambios comunicativos entre los participantes. De esta manera, las situaciones de *tutoría entre iguales* se caracterizan por un bajo grado de igualdad y niveles variables de mutualidad; por ejemplo la relación que se da entre dos alumnos que presentan un nivel de habilidad diferente ante un problema específico, en definitiva uno de los alumnos ejercería el rol de docente y otro de discente. Por su parte, el *aprendizaje cooperativo*, implica un nivel alto de igualdad y niveles variables de mutualidad; lo que supone una relación entre los participantes con habilidades heterogéneas y dentro de márgenes de proximidad, centrada en la adquisición y/o la aplicación de un conocimiento. Por último, las *relaciones de colaboración* presentan altos niveles de igualdad y mutualidad; que se manifiesta en una relación entre los participantes centrada en la adquisición y/o aplicación de un conocimiento pero entre dos o más alumnos con habilidades similares.

Otra propuesta para distinguir entre la colaboración y la cooperación es la propuesta planteada por Pujolás et al (2002), coordinador del proyecto CA/AC (Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar). Este planteamiento supone diferenciar el

aprendizaje colaborativo del cooperativo a partir de su etimología “colaborar proviene del latín <<co-laborate>>, <<laborare cum>>, que significa *trabajar juntamente con*. En cambio, cooperar proviene del latín <<co-operate>>, <<operare cum>>, cuya raíz es el sustantivo <<opera, -ae>>, que significa trabajo, pero que también significa ayuda, interés, apoyo” (Pujolás, 2009, p. 232). Así, se le otorga a la cooperación un plus al involucrarse los participantes no sólo en los propios contenidos de aprendizaje sino también en los estados emocionales de los compañeros.

Sin embargo, existen otras propuestas para la distinción entre la colaboración y la cooperación. Así, por ejemplo, para Matthews (1996, p. 101) “el aprendizaje colaborativo es una pedagogía que parte de la base de que las personas crean significados juntas y que el proceso las enriquece y las hace crecer”. También para Smith (1996, p. 71) “la definición más directa del aprendizaje cooperativo es la enseñanza de pequeños grupos para que los alumnos trabajen juntos con el fin de maximizar el aprendizaje, tanto el propio como el de cada uno de los demás”, entendiendo que en esa maximización del aprendizaje se contemplan la construcción propia de significados. Por su parte, Barkley, Major & Cross (2008) han definido el aprendizaje colaborativo como aquél capaz de construir significados de manera conjunta mientras que el aprendizaje cooperativo respondería a una suerte de división de tareas grupales.

En resumen, se podría considerar que desde la literatura hispánica la cooperación supone un plus frente a la colaboración, pero que desde los trabajos anglosajones ocurriría justo lo contrario, la colaboración se presenta como más compleja que la cooperación. Frente a tal divergencia de opiniones, Duran (2003) propone el concepto de aprendizaje cooperativo como un *término-paraguas* que abarcaría las distintas situaciones de aprendizaje entre iguales.

Sin embargo, debido al arraigo que el aprendizaje cooperativo posee en el seno de nuestra comunidad científica hispana (Monereo y Duran, 2002) identificándolo con un plus de eficiencia frente al colaborativo al incluir aspectos emocionales (Pujolás, 2009; Pujolás et al., 2002), es el aprendizaje cooperativo el que atribuimos más avanzada, la teoría constructiva. Por ello, como se describía en el capítulo anterior, al poseer la teoría constructiva un supuesto epistémico caracterizado por asumir que cada individuo puede dar significado distinto a una misma información, se asume para esta Tesis Doctoral que

el aprendizaje cooperativo se manifiesta durante la construcción conjunta de significados que realizan los participantes de una actividad musical grupal.

Una vez resuelto esta ambigüedad encontrada en la terminología de las principales referencias teóricas a continuación revisaremos las principales investigaciones sobre aprendizaje cooperativo. Para Fernández Berrocal y Melero (1995) es posible dividir la historia de la investigación sobre aprendizaje cooperativo en momentos diferenciados por el objetivo de sus observaciones. Una primera fase en dónde se dedicaron a comprobar los beneficios de las prácticas cooperativas frente a las estrategias individuales y competitivas, una segunda etapa para el estudio y definición de las condiciones que daban lugar a esos mejores resultados y la última de las etapas, la actual, está enfocada a observar la cooperación desde perspectivas culturales. A continuación, realizaremos una revisión sobre estos tres momentos de la investigación, para más tarde ahondar en los trabajos específicos sobre música y cooperación.

La primera generación de investigadores: los beneficios de la cooperación

De tal manera, las primeras investigaciones de contextos de aprendizaje grupal, tuvieron como objetivo medir los beneficios de las estrategias del aprendizaje cooperativa frente a las estrategias individuales o competitivas. Fernández Berrocal y Melero (1995) han denominado a esta fase como la *primera generación de investigadores sobre el aprendizaje cooperativo*. Estos trabajos estaban destinados a demostrar que los beneficios de las practicas cooperativas aparecen tanto en la interacción social entre alumnos como en el nivel de rendimiento (Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson y Skon (1981).

Con respecto a los beneficios del aprendizaje cooperativo en la interacción entre los alumnos los resultados de diferentes investigaciones se muestran ampliamente concordantes. El aprendizaje cooperativo, comparado con los de naturaleza individualista o competitiva, generan relaciones entre los alumnos mucho más positivas en términos de simpatía, atención, cortesía, respeto mutuo, así como sentimientos recíprocos de obligación y ayuda con respecto a la tarea (Coll, 1984). A continuación, se enumeran las consecuencias más importantes de las relaciones entre iguales expuestos por Johnson et al. (1981):

1. En la interacción con iguales, los alumnos aprenden directamente actitudes, valores, habilidades e información.
2. La interacción entre iguales brinda apoyo, oportunidades y modelos para la conducta social.
3. A través de la interacción entre iguales, los participantes aprenden a ver las situaciones y problemas desde diferentes perspectivas.
4. Las relaciones con los pares son poderosas influencias sobre el desarrollo de los valores y la sensibilidad social necesarios para la autonomía.
5. A través de la relación con los iguales se desarrolla el marco de referencia para percibir el propio yo.
6. Las coaliciones formadas en la infancia y la adolescencia proporcionan ayuda en la vida adulta.
7. La capacidad de mantener relaciones cooperativas independientes es una manifestación primordial de salud psicológica.
8. Las aspiraciones de los participantes pueden verse más influidas por los propios iguales que por cualquier otra fuente social

Sin embargo, que el aprendizaje cooperativo fuera más eficaz en términos de efectividad en el propio aprendizaje no parecía tan evidente. Por ello, Johnson et al. (1981), realizaron una revisión sobre 122 estudios de esta primera etapa en investigación sobre la cooperación para comparar la efectividad relativa de la cooperación, la cooperación con la competencia entre los grupos, la competencia interpersonal y las estructuras de aprendizaje individual. Las conclusiones exponen cómo mayoritariamente las situaciones *cooperativas son superiores a las competitivas*, sea cual sea la edad del grupo y la naturaleza del contenido. Sólo en el caso de tareas mecánicas las situaciones competitivas son superiores a las cooperativas.

Concretando un poco más, sin desechar la competición, la cooperación intra-grupo con competición inter-grupos también es superior a la competición interpersonal. Pero también, las situaciones cooperativas son superiores a las individualistas en términos de rendimiento y productividad. Por otro lado, no existen diferencias significativas entre las situaciones competitivas y las situaciones individualistas en términos de rendimiento y productividad. Luego, unos años más tarde, Johnson y Johnson (1986) actualizaron el

meta-análisis del año 1981 ampliando la revisión a más de 300 estudios sobre cooperación. En la tabla 2.1 recoge esa revisión mostrando como la cooperación resulta más beneficiosa que las organizaciones individualistas o competitivas.

Tabla 2.1. Meta análisis de la investigación sobre interdependencia social. Adaptado de Johnson y Johnson (1989).

Logro	Media	s.d.	n
Cooperativo vs. Competitivo	0,67	0,93	129
Cooperativo vs. Individualista	0,64	0,79	189
Competitivo vs. Individualista	0,30	0,77	38

Tras esto, la cuestión ya no estuvo en demostrar la eficacia de las interacciones cooperativas, sino más bien en porqué no siempre que se trabaja en grupo aparecen las dinámicas de interacción cooperativa. Dicho de otro modo, al trabajar en grupo también pueden aparecer *grupos de pseudo aprendizaje, grupos de aprendizaje o grupos propiamente cooperativos*.

Por un lado, en los grupos de pseudo aprendizaje los participantes acatan la directiva de trabajar juntos, pero se comportan como si estuvieran en situaciones de aprendizaje individual o competición. Los miembros del grupo ven a los demás como rivales a derrotar y como consecuencia la suma total es menor al potencial de los miembros individuales del grupo. Por otro lado, en el grupo de *aprendizaje tradicional* los participantes piensan que serán evaluados y premiados de manera individual. Los miembros del grupo interactúan para aclarar cómo deben realizarse las tareas. El resultado es que la suma del total es mayor potencial de los integrantes menos laboriosos y responsables pero menor que el potencial de los integrantes laboriosos y responsables.

Sin embargo, el grupo de *aprendizaje cooperativo* respondería a los cánones descritos en los primeros párrafos de este capítulo. La actividad planteada posee objetivos interdependientes, cada miembro posee responsabilidad y hace responsable a los demás al tener el fin de producir resultados conjuntos. Como consecuencia, el grupo es más que la suma de sus partes. En el *grupo de aprendizaje de alto rendimiento* el nivel de compromiso que poseen los miembros entre sí trasciende los resultados llegando a niveles

de implicación emotiva de los unos con respecto a los otros (Johnson, Johnson y Holubec, 1999a).

Es desde este planteamiento desde el que comienza lo que Fernández Berrocal y Melero (1995) denomina como la segunda *generación de investigadores*, preocupados no sólo por los beneficios del aprendizaje cooperativo, sino centrados en estudiar los procesos de interacción que dan lugar al mismo.

La segunda generación de investigadores: condiciones que propician la cooperación

Así, uno de estos primeros fue el realizado por Slavin (Slavin, 1980/90 y Slavin, Leavey y Madden, 1984) que revisó 46 estudios en el que se emplearon métodos cooperativos con diferentes tipos de recompensa. Por un lado, se pudo observar que en comparación con el rendimiento de los métodos tradicionales el aprendizaje cooperativo dio lugar a un claro aumento en el rendimiento grupal cuando se empleó una estructura de recompensa individual basada en el aprendizaje grupal. Pero por otro lado, también se observó un aumento nulo del rendimiento en los grupos de aprendizaje cooperativo cuando basaban su recompensa grupal en el aprendizaje grupal. Al parecer, las estructuras de recompensas influyen en la aparición del aprendizaje cooperativo pero no basta con una recompensa grupal, sino que también hay que otorgar recompensas individuales para fomentar la responsabilidad individual.

Otro trabajo desde el que se propone una explicación a la aparición de las dinámicas de cooperación es el trabajo de Cohen (1994). Esta autora pone el énfasis de su estudio en la importancia de la interacción en el logro de objetivos y los factores que afectan a dicha interacción como el tipo de tarea. A este respecto, se constata que existen dos tipos de tarea, una que corresponde a una tarea grupal, que sólo puede resolverse de manera grupal y otra que puede resolverse de manera individual.

Sin embargo, debido a que una gran parte de las investigaciones y planteamientos con mayor peso han sido realizadas por unos pocos autores como los hermanos Johnson

y Kagan, a continuación se dedicará un sub-apartado a cada uno de ellos para concluir con los planteamientos sobre cooperación desde la psicología de la educación.

La cooperación según los hermanos Johnson: los cinco componentes básicos

Como se expuso en las primeras líneas de este capítulo, la denominada como teoría de la interdependencia social se ha establecido como la más influyente dentro del marco teórico actual sobre cooperación, debido en parte a que a partir de ella los hermanos Johnson propusieron que la presencia de las dinámicas de cooperación depende de cinco componentes esenciales: *interdependencia positiva*, *interdependencia cara a cara*, *responsabilidad individual*, *habilidades interpersonales* y *el procesamiento grupal*.

La *Interdependencia positiva* supone una doble responsabilidad por parte de los alumnos. Por un lado, han de ser capaces de realizar su tarea, pero por otra, han de asegurarse de que sus compañeros también lo son. La interdependencia positiva existe cuando los participantes *perciben* que están vinculados entre sí de tal manera que o alcanzan todos alcanzan el éxito o todos fracasan. Esta interdependencia promueve que los participantes perciban que su trabajo beneficia a sus compañeros de equipo y que el de sus compañeros los beneficia a ellos. Pero, además, el papel de cada uno de los participantes supone un *esfuerzo único* sin el cual la tarea no se llevaría a cabo (Johnson y Johnson, 1978, 1989).

De esta manera, la interdependencia positiva da como resultado el segundo componente esencial del aprendizaje cooperativo, la interacción promotora o *interdependencia cara a cara*. De tal manera, esta interdependencia cara a cara fomenta el número de interacciones entre los participantes, permitiendo a los estudiantes estimular y facilitar los esfuerzos de los otros participantes para completar las tareas individuales en pos de lograr los objetivos comunes. Cada participante necesitará de la información, materiales y recursos de los demás para poder completar su tarea y con ella la del grupo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999b).

La *responsabilidad individual* para con el resto de los compañeros de grupo es clave para que todos los miembros resulten beneficiados con el aprendizaje cooperativo.

Los participantes deberán completar su tarea para poder alcanzar los objetivos grupales. De hecho, uno de los principales problemas a la hora de trabajar en equipo es la difusión de responsabilidades y el llamado *efecto polizón*, en el que un alumno aporta poco o nada y otro alumno trabaja por los demás (Barkley et al.; 2008).

El uso apropiado de *habilidades interpersonales* supone el cuarto componente esencial del aprendizaje cooperativo. Estas habilidades, que permiten alcanzar los objetivos comunes, podrían definirse como la confianza y el conocimiento de los demás, ser capaces de comunicarse con precisión y sin ambigüedades, aceptarse y apoyarse y resolver sus conflictos de manera constructiva (Johnson et. al 1981; Johnson y Johnson, 1989).

El quinto componente del aprendizaje cooperativo es el *procesamiento grupal*. La eficiencia del trabajo cooperativo se ve influido por el hecho de que éste reflexione sobre su funcionamiento o no lo haga. Esta reflexión sobre el propio funcionamiento del grupo permite a los grupos mantener buenas relaciones entre sus miembros, facilitar habilidades cooperativas, generar la realimentación sobre la participación, reflexionar sobre el trabajo cognitivo y metacognitivo, así como reforzar las conductas positivas. En la tabla 2.2 se muestra un resumen de estos cinco componentes.

Tabla 2.2 Componentes esenciales del aprendizaje cooperativo. Adaptado a partir de Johnson y Johnson (1989)

Interdependencia de objetivos	“Todos para uno y uno para todos”: El éxito de cada miembro está unido al del resto del equipo, y viceversa.
Interdependencia cara a cara.	Los participantes necesitan interactuar entre sí para resolver las tareas individuales y comunes.
Responsabilidad individual	Las personas han de querer cooperar. Evitar el efecto polizón, en el que un alumno aporta poco o nada, y otro alumno trabaja por los demás.
Habilidades interpersonales	Conocer y confiar en los demás, comunicación apropiada, aceptación y apoyo de ayudas y resolución constructiva de los posibles conflictos.
Procesamiento grupal	Los miembros del grupo han de destinar un tiempo para reflexionar conjuntamente sobre el proceso de trabajo.

Unos años más tarde, Johnson y Johnson (1999) presentaron y describieron las principales estructuras de aprendizaje cooperativas. En esta ocasión clasifican el aprendizaje cooperativo en tres tipos: *informal*, *formal* y *grupos base*. Los *grupos de aprendizaje cooperativo informal* son grupos que duran unos minutos en una clase, se utilizan durante la enseñanza directa para presentar los materiales que deben aprender, crear un clima favorable, establecer expectativas sobre lo que abarcará la actividad o proporcionar un cierre a la sesión educativa. Los grupos de *aprendizaje cooperativo formal* duran entre una clase completa y varias semanas. Con los grupos de aprendizaje formal el docente se asegura que los alumnos se involucran de manera activa en el trabajo intelectual de organizar el material, resumirlo, explicarlo e integrarlos en las estructuras conceptuales existentes. Los *grupos cooperativos de base* son grupos heterogéneos, de largo plazo (por lo menos un año), con miembros estables, siendo su objetivo que los integrantes se ofrezcan ayuda entre sí, apoyo y aliento necesario para progresar académicamente.

Estos elementos propuestos por los hermanos Johnson han sido empleados en diversos trabajos de investigación. Así por ejemplo, Cañabate (2008) presenta una serie de descriptores e indicadores para detectar la presencia de los componentes propuestos por los Johnson. Aunque cabe mencionar que en una revisión y validación de expertos realizada a posteriori por Ortiz, Martín y Alemany (2010) exponen lo subjetivo que resulta observar algunos de los mecanismos interpsicológicos propuestos por los Johnson.

Un uso diferente de estos componentes necesarios para la cooperación como criterios de análisis es el que presenta Vidal, Duran & Vilar (2010). En esta ocasión, los cinco elementos son utilizados para caracterizar la estructura de la práctica musical como tarea grupal. Según Vidal et al. (2010) en la música ya están presente dichos mecanismos interpsicológicos y la labor no es comprobar su aparición sino fomentar la interacción cooperativa que su presencia posibilita (Kaplan y Satuffer, 1994). Sin embargo, las actividades realizadas por Vidal y sus colaboradores, a pesar de haber sido realizadas en contextos de aprendizaje de música clásica, no son las prototípicas de ésta cultura. A través de actividades con estructuras cooperativas como el *Grupo de Investigación o Círculos de Calidad* (Johnson, Johnson y Holubec, 1999b) expusieron a los participantes a actividades de composición colectiva, para una vez más, medir los resultados en el

aprendizaje y mostrar los beneficios de la cooperación en grupos de aprendizaje. Pero esa medición no se realizó a través de la observación directa de los cinco componentes del aprendizaje cooperativo sino usando cuestionarios de autoevaluación y evaluación; en esta ocasión, los mecanismos inter psicológicos fueron utilizados para describir la estructura de la tarea.

La cooperación según Kagan: Estructuras cooperativas

Otro de los investigadores más relevantes en lo que al aprendizaje cooperativo se refiere es Kagan (1989) para quien toda situación de práctica grupal posee una estructura interna de interacción. Unos años más tarde, el mismo Kagan (2003) definió la estructura cooperativa como la forma de organizar las sucesivas operaciones que los alumnos deben seguir en el momento de llevar a cabo una determinada tarea. Kagan matiza y concreta la interacción cara a cara de los Johnson al describirla a través de dos nuevos principios, la *participación igualitaria* y la *interacción simultánea*.

Para Kagan (1989) que una estructura de actividad posea los cinco componentes propuestos por los Johnson no garantiza la cooperación. Por ello, para conseguir una participación igualitaria o equitativa de los miembros de un grupo, propone estructuras de participación más minúsculas y pautadas, con las que evitar discusiones desestructuradas en las que los alumnos más capaces participan y hablan más. Por otro lado, la interacción simultánea supone para Kagan (1989), no una falta de habilidades sociales sino una muestra de que los miembros de un equipo están abiertamente comprometidos en su aprendizaje, interactuando a la vez, simultáneamente. En resumen, Kagan sincretiza los componentes a reconocer en el aprendizaje cooperativo con el acrónimo PIES: *Positive interdependence, Individual accountability, Equal participation, Simultaneous interaction*. Véase la tabla 2.3.

Tabla 2.3. Componente aprendizaje cooperativo según Kagan. Adaptado de Dotson (2001)

Interdependencia Positiva	(Igual que los Johnson)
Responsabilidad Individual	(Igual que los Johnson)
Participación Igualitaria	Cuando cada miembro del grupo, participa por igual, recibiendo también partes iguales de responsabilidad.
Participación Simultánea	Ocurre cuando se conversaciones paralelas a dentro del grupo concernientes al objeto de aprendizaje.

Desde esta línea cabe destacar el trabajo de Pujolás (2009), quien plantea un sistema de análisis con indicadores y contra-indicadores de calidad cooperativa basado en una síntesis entre los componentes expuestos por Johnson y Johnson (1989) pero asumiendo también los propuestos por Kagan (1989). Además, desde su perspectiva, plantea describir las interacciones cooperativas a través de dos niveles, un nivel cuantitativo (la *cantidad* de tiempo que trabajan en equipo) y otro cualitativo (la calidad del trabajo en equipo que llevan a cabo). A través de estos dos niveles de análisis surge la medición del grado *de cooperatividad* que remite a la eficacia del trabajo en equipo y el *índice de calidad* que nos indica de forma numérica en qué medida temporal un equipo tiene la cualidad de cooperativo.

La cooperación según la psicología educativa: Mecanismos interpsicológicos y factores moduladores.

El último de los sub-apartados desde los que se revisa las condiciones necesarias para que se generen las dinámicas de cooperación es el de la psicología educativa. Así, desde las teorías elaboradas por la psicología educativa, para analizar el aprendizaje es necesario analizar diversos factores explicativos de la potencialidad constructiva de dicha dinámica. En una revisión de Colomina y Onrubia (1990) podemos destacar tres mecanismos interpsicológicos: el conflicto entre puntos de vista moderadamente divergentes, tipo de regulación de conflicto y el apoyo mutuo relacionado con los aspectos afectivos y motivacionales implicados en el aprendizaje.

La potencialidad constructiva del *conflicto entre puntos de vista moderadamente divergentes* radica en la necesidad de interacción para solventar la discrepancia entre ideas, creencias, informaciones, opiniones o puntos de vista divergentes entre los participantes de la tarea. Cuando se resuelven satisfactoriamente las controversias pueden tener efecto positivo sobre la socialización, el desarrollo intelectual y el aprendizaje escolar. Este efecto se explica porque con la aparición de un conflicto conceptual se generan en los participantes sentimientos de incertidumbre y un desequilibrio cognitivo que les lleva a buscar nuevas informaciones y a analizar desde nuevas perspectivas la información ya disponible.

El *tipo de regulación de conflicto* va a ser un factor clave para explicar su efectividad como generador de posiciones cooperativas. Esta regulación se vería afectada por capacidades estrictamente cognitivas como interpersonales de los alumnos. La regulación entre alumnos desde una perspectiva sociocultural se realiza a través de los instrumentos mediacionales, y muy particularmente el habla, que los participantes emplean en el transcurso de la interacción. Desde esta perspectiva, el rasgo más destacable de las situaciones de interacción cooperativa entre alumnos es que permiten diversas formas del uso del habla para la regulación de la comunicación entre ellos, mediando así sus procesos de construcción compartida del conocimiento. Los participantes, por otro lado, son regulados por el lenguaje de sus compañeros, recibiendo y adaptándose a informaciones e instrucciones. Por último, y en el punto medio de las dos posibilidades anteriores, los alumnos encuentran en la interacción entre iguales amplias oportunidades para implicarse en un auténtico proceso de construcción conjunta de metas, planes, ideas y conceptos, coordinándose y controlándose, tanto los puntos de vista como los roles en la interacción a través del lenguaje.

En cuanto al *apoyo mutuo relacionado con los aspectos afectivos y motivacionales implicados en el aprendizaje*, los alumnos demandan, reciben y ofrecen ayuda mutuamente, pero además pueden en situaciones cooperativas, construir conjuntamente conocimientos a lo largo de la propia interacción. Para ello es necesario alcanzar cierto grado de intersubjetividad, es decir, existe una comprensión y adopción del marco de referencia o la solución utilizada por el otro para encontrar una solución auténticamente compartida.

Para Colomina y Onrubia (1990) la tarea es uno de los *factores moduladores* de la aparición de la cooperación. Esta puede ser descrita a través de dos dimensiones, que al parecer son determinantes para posibilitar la cooperación. La primera de ellas se refiere al carácter realmente colectivo y grupal de la tarea. Es decir, hasta qué punto las tareas propuestas son realmente tareas de grupo o pueden ser resueltas por uno solo de los miembros. Una tarea de grupo se definiría como aquella que requiere recursos que ningún miembro del grupo posee por sí solo (Cohen, 1994). La segunda de estas dimensiones de la tarea, al parecer crítica, tiene que ver con el carácter abierto o cerrado de la misma. En este sentido, en una tarea cerrada existiría una única respuesta correcta, mientras en una tarea abierta existirían múltiples respuestas.

Desde esta perspectiva, para la evaluación del aprendizaje cooperativo, Cuellar y Alonso (2010) proponen una metodología basada en la observación de al menos tres dimensiones: el proceso grupal, la elaboración de contenido y el producto final; siendo durante el proceso grupal en dónde se puede observar y “comprender el acto creativo y social del grupo-alumno” (p. 227). Es durante el acto creativo y social del grupo desde donde Mercer (1997) propone distinguir tres tipos de conversación susceptibles de encontrarse en grupos de aprendizaje. Primeramente, los participantes han de presentar sus ideas de forma clara y explícita, de manera que pueden compartirlas y evaluarlas conjuntamente, para que los miembros puedan razonar, analizar, comparar posibles explicaciones, tomando decisiones conjuntamente, de manera que un observador externo pueda observar sus razonamientos. Este tipo de conversación sería la denominada por Mercer como *conversación exploratoria*, en este tipo de conversación los miembros del grupo tratarían de forma crítica pero constructiva las ideas de los demás. Las formas de conversación exploratoria propias de los debates constructivos suponen que los miembros del grupo se verán inmersos en procesos de autorregulación a partir de su propio lenguaje. Pero además, esta conversación exploratoria se diferenciaría de la denominada *conversación de discusión* en la que los hablantes están esencialmente en desacuerdo y toman decisiones individualmente, aunque también de la *conversación acumulativa* en la que los participantes construyen positivamente pero no críticamente sobre lo que ha dicho el otro.

Tabla 2.4. Síntesis comparativa de los planteamientos teóricos de Johnson y Johonson (1989), Kagan (1989) y la psicología de la educación. Elaboración propia

	Según los Johnson	Según Kagan	Según Psicología de la educación.
Factores Externos	-Interdependencia de objetivos -Interdependencia cara a cara.	-Interdependencia Positiva -Tareas Pautadas -Participación Igualitaria	Tarea Grupal: -Abierta: múltiples soluciones. -Cerrada: una solución.
Factores personales	-Responsabilidad individual -Habilidades interpersonales -Procesamiento grupal	-Responsabilidad individual. -Participación Simultánea	-Puntos de vista moderadamente divergentes. -Apoyo mutuo. -Regulación mutua.

En síntesis, existen diversas propuestas que explican los elementos necesarios para que aparezcan las interacciones cooperativas que tan buenos resultados generan en los aprendices. En la tabla 2.4 se expone una síntesis comparativa de las tres principales expuestas a lo largo de este apartado. A continuación, se presentan un catálogo de los tipos de actividad que a priori poseen los elementos necesarios para que generen dinámicas de cooperación en sus participantes y que serán empleadas en el tercero de los estudios empíricos.

Tipos de actividades cooperativas

A partir de estas tres perspectivas sobre el aprendizaje cooperativo se han diseñado diferentes actividades. Estas estructuras o actividades, difieren en su utilidad académica y también en su organización interna (Kagan, 1989). Así, es posible distinguir entre estructuras simples, aquellas que se pueden llevar a cabo durante una sesión, fáciles de aprender y de aplicar, frente a las estructuras más complejas, también conocidas como técnicas cooperativas, que se han de aplicar en varias sesiones de clase (Pujolás, Lago y Naranjo, 2013).

Así pues, las estructuras simples suponen actividades destinadas no sólo a adquirir algún tipo de aprendizaje sino también para aprender a interactuar de manera cooperativa. Por ello, en estas estructuras simples se presentan interacciones pautadas. Estas actividades cooperativas pautadas difieren en su estructura y objetivos. Por ejemplo, la entrevista estructurada en tres pasos cuyo objetivo es aceptar ideas ajenas, o la Co-op Co-op, con una estructura de diez pasos, cuyo resultado es la realización de proyectos. Las diferentes estructuras son útiles para objetivos distintos como la construcción de equipos, la construcción de clases, la construcción de comunicación, el dominio y el desarrollo de conceptos. En la tabla 2.5 se muestra algunos de los ejemplos de estas actividades, para más información consulte Kagan (1989).

Así las estructuras complejas o técnicas cooperativas, poseen diferentes configuraciones que varían desde estructuras cooperativas “puras” a una mezcla de diferentes tipos de esfuerzos de carácter individual o competitivo. Así, por ejemplo, el procedimiento "Rompecabezas o Jigsaw" (Aronson, Blaney, Stephin, Sikes y Snapp, 1978), es una combinación de interdependencia de recursos (cooperativo) pero recompensas individuales. "Torneos de Juegos por Equipos" (DeVries y Edwards, 1974) o "Trabajo en Equipo-Logro Individual" (Slavin, 1980) son diferentes equipos de trabajo cooperativo compitiendo de manera intergrupar. La enseñanza ayudada por equipos (Slavin, Leavey y Madden, 1984) es una combinación de aprendizaje individualista y cooperativo. Johnson y Johnson (1989) exponen como al comparar los resultados de las formas puras y las mixtas, el aprendizaje cooperativo puro exhibe logros superiores (cooperativo vs. competitivo, puro = 0,71 y mixto = 0,40; cooperativo vs. individualista, puro = 0,65 y mixto = 0,42).

Resumiendo, una vez conocidos los elementos esenciales que promueven la cooperación se construyeron diferentes estructuras de actividades (véase tabla 2.5). En el siguiente apartado se expondrá la siguiente generación de investigación en cooperación, la generación actual. En los tiempos actuales la preocupación general se centra en los estudios interculturales, comparando la respuesta a actividades cooperativas desde diferentes culturas. También existe un interés sobre los espacios de aprendizaje online.

Pero antes comentaremos un estudio, que no ha sido incluido en el siguiente subapartado por no ser muy actual, pero no por ello deja de ser sugerente. Graves y Graves

(1985) exponen cómo, antes de tener una economía monetaria, en las Islas Cook existía una sociedad basada en la interdependencia. De manera natural en un primer momento, cuando uno de los habitantes tenía excedencia de pesca lo compartía con sus vecinos, sabiendo que era preferible compartir el pescado fresco y confiar en que en otra ocasión él sería el beneficiado. Con la llegada la electricidad y el frigorífico, la gente comenzó a guardar el excedente de pesca, puesto que podía conservarse por más tiempo, hasta que pronto apareció la primera tienda y con ella, esa interdependencia de objetivos que poseía aquel sistema económico de subsistencia, desapareció. Los estudios más actuales sobre cooperación intercultural, están apareciendo tras años de globalización, pero aun así se siguen encontrando diferencias entre culturas.

Tabla 2.5. Ejemplos de diversas estructuras cooperativas. Extraídos de Kagan (1989)

Estructura	Descripción	Función Académica y Social
Roundobrin/ Construcción en Equipo	Cada estudiante en turnos comparte alguna información con sus compañeros de equipo.	Expresar ideas y opiniones, creación de historias. <i>Participación igualitaria,</i>
Corners/ Classbuilding	Cada estudiante se sitúa en un rincón de la sala representando una alternativa determinada por el maestro. Los estudiantes discuten dentro de las esquinas, luego escuchan y parafrasean ideas de otras esquinas.	Ver alternativas, hipótesis, valores, resolver problemas. <i>Conocer y respetar diferentes puntos de vista, conocer a los compañeros.</i>
Math Mine/ Communication Building	Los participantes intentan mejorar los resultados de la hoja de soluciones de un compañero utilizando para ello sólo la comunicación oral	Desarrollo del vocabulario. <i>Habilidades comunicativas, roles.</i>
Comprobación por parejas/ Mastery	Participantes trabajan en pareja, uno de ellos resuelve problemas y el otro ejerce de entrenador.	Practicar habilidades de ayuda y apoyo.
Entrevista en tres pasos/ Concept Development	Los participantes se entrevistan por parejas, primero uno luego el otro. Después comparten la información recabada con el grupo.	Entender la información personal como hipótesis. Participación, escucha.

Tercera generación de estudios: La investigación actual en cooperación.

De tal manera, el foco de interés actual se centra en el estudio de las interacciones cooperativas en diferentes culturas, y es que, cómo expone Rydholm (2016), la rápida globalización y el intercambio cultural ha aumentado el interés en la investigación sobre la cooperación y en el nuevo surgimiento de géneros transculturales. Tal y como exponen Johnson, Johnson, Stanne y Garibaldi (1990), en América del Norte se han investigado con poblaciones negras, blancas, nativas e hispánicas; también se ha investigado en Asia, Oceanía, Europa y en otras regiones del mundo. “Los resultados son convincentes en situaciones cooperativas hay mayor productividad, relaciones más positivas, una superior adaptación social y aptitudes mayores que en las situaciones competitivas o individualistas” (1990, p. 14).

Otro estudio afín a nuestros intereses, por la comparación de culturas, pero mucho más actual es un estudio presentado por Nishi, Christakis y Rand (2017). En donde exponen la influencia de la cultura a la hora de tomar decisiones en entornos cooperativos y no cooperativos. Los resultados muestran cómo varía el tiempo de toma de decisiones según cultura y la estructura cooperativa o no cooperativa en la que se participe.

A su vez, Greif y Tabellini (2017), realizan un estudio sobre la cultura y la cooperación, observando cómo el compromiso moral intra-grupal aumenta la posibilidad de cooperación y retroalimenta la moralidad, instituciones y el patrón implícito de cooperación.

Por su parte, Laland (2017), expone cómo los seres humanos han experimentado la cooperación de una forma sin precedentes en el mundo natural. Sugiriendo que la cooperación surge solo en nuestra cultura debido a nuestras capacidades únicas para el aprendizaje social, la imitación y la enseñanza.

La generación de la cooperación perdida: de hacer música para cooperar a cooperar para hacer música

Por su parte, la música ha sido un instrumento de unión y coordinación incluso antes de que se completara el proceso de (Mithen, 2007). Nuestros antecesores primates utilizaban la música para, por ejemplo, coordinar acciones de defensa territorial. De hecho, son varias las especies animales que así coordinan sus acciones, compartiendo información a través del canto (Hagen y Hammerstein, 2009).

Al parecer la práctica musical sigue estando vinculada a la coordinación. Fomentando la práctica musical aumenta la aparición de interacciones cooperativas. Así, Anshel y Kipper (1988) sometieron a varios grupos de trabajo a diferentes actividades, entre ellas cantar conjuntamente, comprobando cómo los grupos que habían cantado conseguían mejores resultados en las actividades de cooperación que los que, por ejemplo, habían leído poesía o sólo escuchado música. Por su parte, Wilthermuth y Heath (2009) presentan un estudio muy similar en el que comprobaron cómo las personas que cantaban juntos cooperaban en mayor grado que los grupos que no lo hacían. De la misma manera, Kirschner y Tomasello (2010) realizaron un estudio similar, pero con niños de 4 años, comprobando que en aquellos niños que habían realizado actividades musicales juntos se generaban actitudes espontáneas de cooperación. Un estudio más afín a esta investigación, por someter a los participantes a acciones de producción musical moderna, pero en la que la acción musical persigue el generar acciones cooperativas es el trabajo de McGillen y McMillan (2005), el grupo de adolescentes que participaron en la auto-producción de música, experimentaron durante la actividad una gran identificación con el grupo y el sentido social de la música, explorando nociones de aprendizaje cooperativo, la horizontalidad del poder y la construcción de la propia identidad a través de esta práctica grupal.

Siendo así, que hacer música fomenta la cooperación, cabría esperar que en nuestras culturas de estudio ya esté presente. Sin embargo, las investigaciones previas no indican tal cosa, no al menos en todas las culturas de este trabajo. Así, Allsup y Benedict (2008) expone cómo en la cultura de música clásica, más concreto en las bandas de viento, prevalece la hegemonía de los directores quienes dictaminan y mantienen el

cuidadoso repertorio conocido como “culto”. Esta tradición que trasciende a los espacios de aprendizaje formal, se remonta a principios de siglo XX con la llegada del “Fordismo” (o Taylorismo para Pozo, 2016) y la confusión audaz de la teoría económica con la del aprendizaje. Se asumió que la línea de montaje era sinónimo de progreso y prosperidad. De hecho, existe una asunción considerable entre los directores musicales en no hacer paradas de más de 10 segundos durante la práctica de ensayos para mantener la cadena de montaje en máximo rendimiento. No obstante este aspecto se retomará en el siguiente capítulo teórico.

El interés por la educación musical y el concepto de democracia en las aulas, afín a la cooperación, ha focalizado la atención sobre el aprendizaje de música popular tanto dentro como fuera de ellas. Los trabajos en esta línea muestran como la cooperación es un elemento descriptivo del aprendizaje informal de grupos de música popular. A partir de la observación de la interacción de estos grupos de aprendizaje informal de música popular se han generados modelos pedagógicos para introducirlos en las aulas (Allsup, 2003, Allsup y Baxter, 2004; Davis 2005; Green 2008; Vakeva 2006; Westerlund 2006).

Unas líneas más arriba se mencionaba el estudio de Vidal et al. (2010) en lo referente al uso que éstos hacían de los componentes necesarios para la cooperación según los hermanos Johnson. Sin embargo, este estudio plantea interesantes cuestiones por las que merece volverse a comentar aunque desde otro punto de vista. La actividad planteada de composición conjunta, recordemos que está alejada del modo de producción musical prototípico de la cultura clásica, permitió a los participantes reflexionar, construir compartir y validar el conocimiento. Esta estructura de participación cooperativa ha permitido una relación de simetría respecto a los roles, funciones y responsabilidades que han dado cohesión al grupo. Para ello, emplearon diversas estructuras cooperativas como el Grupo de Investigación, el *think pair-share* y los *círculos de calidad*. Los resultados mostraron la consecución de objetivos tanto en la adquisición de los conocimientos programados tanto de armonía como en las relaciones grupales.

En síntesis, se comenzó este capítulo teórico estableciendo la definición de cooperación asumida para la realización de la presente Tesis Doctoral, y que entiende la cooperación como el tipo de interacción entre los participantes de grupos de música mediante el cual se construyen significados de manera conjunta. Más tarde se expusieron

tanto los trabajos que mostraban los beneficios de las estrategias cooperativas frente a las individuales o competitivas, pero también los elementos necesarios para que aparezcan dichas estrategias de cooperación.

Una vez expuesto esto, es en este momento en el que volvemos a retomar a Bronfenbrenner para situar en el nicho ecológico del microsistema una estructura interna de actividad (Kagan, 1990) que poseen ciertas características conforme a los elementos necesarios para que aparezca la cooperación, ya sea según los planteamientos de los Johnson, de Kagan o de la psicología de la educación. En el siguiente capítulo se presentarán los elementos teóricos que permitan contemplar las estructuras de los modos de producción musical de cada cultura musical como los elementos que restringen las interacciones entre los participantes. Estos modos de producción son una de las características que distinguen a cada cultura musical y por ello han sido situados dentro del nicho ecológico del macrosistema.

Capítulo 3 Macrosistema: de las estructuras formal e informal a los modos de producción musical



Ilustración 3.1 Del continuo formal-informal a los modos de producción musical. Momento y clave



Ilustración 3.2 Un modo de producción. En <https://youtu.be/P6cPAROa2pE>

Resumen

En este capítulo abordamos el macrosistema de la teoría Ecológica de Brofenbrenner (1987). En este nicho ecológico se han situado dos componentes teóricos diferenciados. Por un lado, las estructuras de aprendizaje formal e informal que comúnmente han sido empleadas en trabajos anteriores para distinguir los diferentes contextos de práctica musical y por otro, la propuesta que se realiza desde esta Tesis Doctoral para la distinción de espacios de práctica musical: *los modos de producción musical*. Estos modos de producción serán analizados como si de una actividad de aula se tratase, en base a los componentes que propician la cooperación expuestos en el capítulo anterior (Johnson y Johnson, 1989; Kagan, 1990). Seguidamente revisaremos a la luz de Pozo (2008) las características de las atribuciones (*interna-externa, controlable-no controlable y estable - inestable*) para reflexionar lo que supone, desde esta perspectiva, las diferentes atribuciones que hasta ahora se han propuesto para explicar la situación en los contextos de educación musical.

Introducción

Como veíamos en las primeras líneas de este trabajo, la educación tiene como función el aprendizaje de la cultura, pero además la educación es en sí misma una cultura del aprendizaje, una forma de organizar espacios y recursos para aprender (Pozo, 2014). Sin embargo, esas maneras de organizar espacios y recursos son cambiantes influidos, entre otros aspectos, por el siguiente nicho de la teoría de la ecología del aprendizaje humano: el macrosistema. Es nicho ecológico estaría formado por la cultura, el gobierno con sus leyes educativas y la industria con sus modos de producción.

Así, como ejemplo de la influencia de las leyes educativas, el plan de estudios LOGSE (Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre) recoge por primera vez las especialidades de flamencología, guitarra flamenca y jazz en las Enseñanzas Superiores Musicales. De la misma manera, la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación) también contempla el aprendizaje del bajo y guitarra eléctrica en los conservatorios profesionales. Por ello, como veremos unas líneas después, a priori se podría atribuir al componente legislativo de este nicho ecológico del sistema de Brofenbrenner (1987) la capacidad de “decidir” qué cultura, o mejor dicho qué estilo musical, cruza el umbral de lo informal a lo formal. Aunque por otro lado, también es posible cuestionar la influencia de la industria musical, como elemento de este macrosistema, determinando en cierta manera las estructuras de los modos de producción musical.

Estructuras de aprendizaje formal e informal

Sin entrar aún en lo concreto de los contextos musicales, el aprendizaje formal tiene lugar prototípicamente en los centros educativos, ya sean reglados o no, con o sin oficialidad, estando estructurados en grados o niveles educativos y resultando con ello un proceso sistematizado. Así, como se sintetiza en la tabla 3.1, el aprendizaje formal suele estar guiado por una persona (docente) que es quien posee el conocimiento y guía al alumnado hacia la consecución de objetivos predeterminados. Está dirigido a la transmisión de un conjunto de saberes, pautas de acción o comportamientos. Al centrarse más en los contenidos u objetivos del aprendizaje tendría un carácter más analítico que holístico, separando componentes en unidades curriculares, materias, etc. No existe un

vínculo estrecho entre lo aprendido y el desarrollo personal de quien aprende (Pozo, 2014).

Así pues, podemos entender el aprendizaje informal como aquel que tiene lugar lejos de acciones formativas organizadas, sin intencionalidad. Carece de procesos estructurados y sistematizados de evaluación y tampoco cuenta con soportes pedagógicos en la mayoría de las ocasiones. Posibilita que las personas adquieran y acumulen conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes en su relación con los entornos en los cuales se mueven. Es decir, aprendizaje a través de las experiencias propias con amistades, colegas, familiares, compañeros de trabajo, etc.; de la lectura, el visionado y la audición de medios informativos y de comunicación, libros, artículos, etc.; por ejemplo. Por lo tanto, este tipo de aprendizaje está centrado de forma particular en el propio aprendiz más que en los contenidos del aprendizaje. A través de actividades prácticas conjuntas, situadas en un contexto concreto se producen procesos de mimesis, transmisión oral, identificación y cooperación.

Tabla 3.1. Diferencias entre las culturas de aprendizaje formales e informales. Extraído de Pozo (2014)

	Informal	Formal
Planificación	No secuenciada a priori.	Actividad secuenciada a priori.
Objetivo	La actividad se focaliza en la persona y el contexto práctico de su actividad.	Gestionado por el maestro o instructor, que lidera la actividad usualmente dirigida a varios aprendices.
Participantes	El proceso parte de la interacción de los participantes en la actividad.	Gestionado por el maestro o instructor, que lidera la actividad usualmente dirigida a varios aprendices.
Metas	Compartidas y ligadas al contexto de la actividad	A veces puede haber conflicto y diferencias entre las metas de los agentes ya que no se apoyan en una actividad común
Lugar	Fuera de instituciones	En instituciones
Intencionalidad	Baja	Alta
Evaluación	Implícita y formativa	Explícita y acreditativa

Por otro lado, como muestra la tabla 3.2, para el contexto musical Green (2001/02) ha diferenciado aspectos como prácticas, valores y actitudes, para los contextos

de aprendizaje formal e informal de la música de tradición anglo-americana. De tal manera, una de las principales diferencias son las fuentes de aprendizaje, mientras en los contextos formales se aprende desde la partitura, en los informales se copia e imita “de oído”. Además, existen diferencias entre la música que se aprende y la que se escucha, en los contextos informales la música que se escucha y practica coincide, mientras en los contextos formales difiere.

Así mismo, en cuanto a los objetivos que se persiguen desde uno y otro contexto, los practicantes en contextos formales buscan la excelencia técnica, mientras los músicos de contextos informales buscan la diversión. Por otro lado, en el contexto formal no se contempla la posibilidad de hacer música en colectividad por amistad con iguales, mientras que esa es una de las características de los contextos informales. Por ello, en los contextos formales existe una constante evaluación propia y de los otros, mientras en los contextos informales apenas aparecería dicha evaluación. Así, también se muestran diferenciados los tipos de práctica musical, la principal diferencia aparece en el concepto del “error”, mientras los músicos de contextos formales evitan el error, usando para ello conocimientos teóricos, analíticos y por supuesto ensayando con regularidad; los músicos de contextos informales experimentan, prueban, asumen riesgos, enfatizando la memorización e improvisación y ensayando con menos regularidad pero más intensidad.

De tal manera, en el polo formal estarían las culturas de música clásica con su versión española, las bandas de viento, frente a las culturas informales en donde estarían la cultura de música moderna y la música flamenca. Sin embargo, como indica Folkestad (2006) en el momento que alguien enseña entonces es una situación de aprendizaje formal, por ello Lilliestam (1996) propone que en lugar de ver las situaciones de aprendizaje formal e informal como una oposición o dicotomía deben ser vista como un continuo.

Tabla 3.2. Diferencias aprendizaje formal e informal en música. Adaptado de Casas-Mas (2016)

	Formal	Informal
Fuentes de aprendizaje	Desde la partitura	Observación, copia, e imitación, como por “osmosis”.
Música en el día a día	La música que escuchan en su día a día difiere con la que tocan.	La música que escuchan en su día a día coincide con la que tocan.
Objetivos	Buscan la excelencia técnica y musical. Priorizan tomar clases y el trabajo en solitario.	Prefieren hacer música solo por diversión y escuchar música de sus propio estilo .
Música en colectividad	Carencia de hacer música en comunidad, por amistad con iguales.	Proceso espontáneo en la que cualquiera del grupo puede participar. Papel de la familia.
Audición	Parámetros moleculares e independientes. Preponderancia de la altura tonal.	Desarrollo del oído global. Todos los parámetros integrados. Escucha de música en vivo.
Evaluación	Evaluación constante de la propia música y la de otros.	Menos evaluación
Tipo de práctica	Uso práctico de los conocimientos teóricos Progresión. Concepto de “error” a evitar Enfatizan habilidades analíticas (relacionado con uso de la notación) Sesiones con la idea de regularidad y constancia	Experimentación Prueba, ensayo-error, Asumen más riesgos. Enfatizan memorización e improvisación Sesiones mucho más esporádicas e intensas.

Sin embargo, en una investigación más reciente y también más afín a ésta, Casas-Mas (2013) propone un modelo bidimensional para la diferenciación de espacios de práctica musical. Este modelo, que se presenta en la figura 3.1, propone la diferenciación de las prácticas musicales a través de dos dimensiones la autonomía y el tipo de aprendizaje que lo caracteriza (explícito o implícito) (Casas-Mas, Pozo y Scheuer, 2015). Desde este planteamiento, los guitarristas de música clásica, pero también los guitarristas flamencos, aprenderían con una mayor regulación externa que los guitarristas de jazz que lo harían a través de una mayor auto-regulación. Aunque por otro lado, los guitarristas clásicos lo harían mediante la explicitación, el uso de sistemas de representación y el

análisis de los mismos, mientras los guitarristas de música flamenca, y en menor medida los de jazz, harían la propio mediante la acción, el aprendizaje implícito por procesos de mimesis con el maestro.

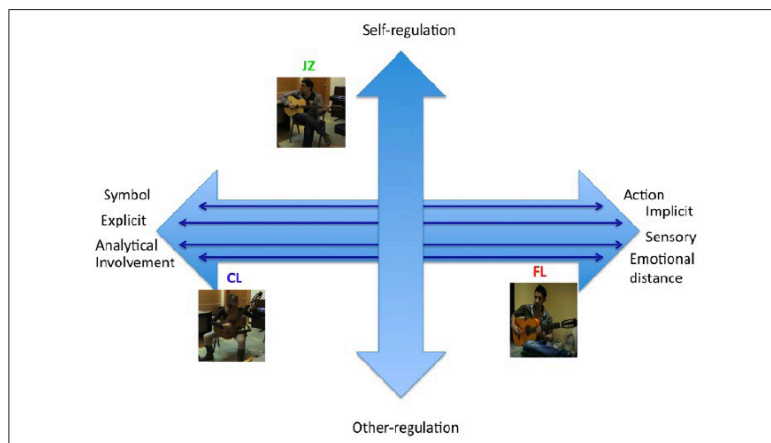


Figura 3.1 Adaptada de Casas-Más, Pozo y Scheuer (2015)

Sin embargo, existe un tercer planteamiento con cierto grado de discordia con los anteriores para la diferenciación de los diferentes contextos de aprendizaje. Aunque este planteamiento será expuesto en mayor detalle en el siguiente capítulo teórico sobre el cronosistema como factor influyente en el aprendizaje, se introduce en este momento para poder explicar el porqué de esta propuesta teórica alternativa que se presenta a continuación. Esta propuesta contempla los modos de producción musical como un elemento teórico capaz de explicar el tipo de aprendizaje en contextos de práctica musical de mejor manera que las estructuras formal-informal comúnmente asumidas. De esta manera, a través de Pozo (2014), es posible entender cómo a medida que los modos de producción fueron evolucionando y generando relaciones sociales más complejas surgieron diferentes necesidades de formación para llevarlos a cabo. En base a esto, a continuación se expondrán los diferentes modos de producción musical de las culturas que participan en la presente Tesis Doctoral.

Modos de producción musical

Así, en este apartado, se plantean las bases teóricas que permiten considerar los modos de producción musical como un componente capaz de explicar las interacciones entre los participantes de grupos de música. Para ello, a continuación serán analizados los modos de producción musical como una actividad grupal empleando para ello los planteamientos teóricos sobre cooperación descritos en el capítulo anterior. No obstante, cabe mencionar que este planteamiento no es del todo nuevo, porque como se ha mencionado unas líneas más arriba, ya en Pozo (2014/16) se diferencian distintas sociedades de conocimiento formal según sus modos de producción (artesanal, industrial, post-moderno). Estas diferenciaciones serán descritas en mayor detalle en el siguiente capítulo por entenderse como una evolución cultural desplegada en el tiempo.

Así, primeramente recordaremos de manera concisa los componentes básicos que según mencionan Johnson, Johnson y Houbulec (1999 a y b) son necesarios para propiciar la cooperación. Como se expuso en el capítulo anterior, la presencia de dinámicas de interacción cooperativas frente a dinámicas jerárquicas y tradicionales dependen principalmente del grado de *interdependencia positiva de objetivos*. Esta interdependencia positiva de objetivos supone que los participantes de la actividad alcanzan su objetivo sólo si los demás participantes también lo alcanzan. Otro componente esencial del aprendizaje cooperativo es la *interacción cara a cara*, donde los participantes tienen la oportunidad de favorecer el éxito propio y de los demás ayudándose, apoyándose y construyendo significados de manera conjunta. A pesar de que existen más componentes necesarios para que se generen interacciones cooperativas, como *la responsabilidad individual o las habilidades interpersonales para trabajar en grupo*, no se han contemplado en el presente análisis por ser variables que no dependen de la estructura de la actividad sino más bien de las características individuales de los participantes.

A continuación, se procede a contextualizar de manera breve los diferentes modos de producción musical de cada una de las culturas que participan en este trabajo. A pesar de que tanto la evolución histórica de cada una de las culturas musicales como de sus modos de producción musical será descrita de manera más extensa en el siguiente

capítulo, se adelanta en este momento la idea de que los modos de producción musical de cada cultura han ido variando su estructura según las demandas sociales de cada período histórico.

Breve historia de los modos de producción musical

Por ello, no podemos obviar que todo modo de producción musical se desarrolla bajo un determinado contexto geográfico y cultural. Según el productor musical Desiderio EL GUINDILLA (2014) *la producción musical* es el proceso por el cual un *hipotético silencio* se convierte en un *producto musical completo*. Este proceso de producción se divide en tres fases: *pre-producción*, *producción* y *post-producción*. La primera de ellas, la *preproducción*, supone la fase creativa-compositiva, la producción es la fase durante se ensaya y aprende la pieza musical, y la postproducción es la fase que comprende el concierto o la grabación. Así, por ejemplo, para Medina (2017)¹ la fase de preproducción determina el 90% de las decisiones sobre la calidad artística de la obra musical, mientras que la fase producción determina el 90% de la calidad técnica. Aunque no negamos la importancia de los procesos de puesta en escena o de grabación, mezcla y masterización, en el presente estudio no han sido incluidos, al estar nuestros objetivos focalizados en el ámbito del aprendizaje. A continuación, se presentan los modos de producción musical de cada una de las culturas que han participado en este trabajo. Al final de este apartado se sintetizarán las principales semejanzas y diferencias de estos tres modos productivos en la tabla 3.3.

Desde el modo de producción pre-industrial: la cultura flamenca

Según Briceño (2012), el origen del flamenco se remonta a la variedad cultural presente en la España de los siglos XV al XVIII. Hindúes, griegos, bizantinos, persas, árabes, judíos y gitanos venidos de la india. Vergillos (2002) en su tratado “*Conocer el flamenco, sus estilos, su historia*”; hace una diferencia entre la *etapa primitiva del flamenco*, antes de su comercialización y las posteriores etapas como la de los cafés cantantes o las óperas flamencas. En la etapa primitiva existían prácticas flamencas en las

¹ Quizá desde el marco teórico de la psicología las citas a blogs no contengan peso, sin embargo, desde el punto de vista de la producción musical es en los blogs donde se encuentra la mayoría de la información actual, de última hora y relevante.

que, a través del cante jondo, como el martinete, se daban verdaderas conversaciones musicales, o cantes de oficios como las mineras a través de los cuales se podría considerar que los mineros gestionaban lo crudo de su emoción. A partir de su comercialización, el modelo de producción cambió, se pasó de la expresión personal a la predilección por el aprendizaje de unos cantes sobre otros, debido en parte, al mayor o menor grado de su éxito comercial de los mismos en los cafés cantantes y tablaos flamencos.

Para revisar trabajos anteriores sobre esta cultura musical es necesario retomar lo mencionado al respecto de las estructuras formal e informal puesto que estos trabajos anteriores fueron realizados desde esta perspectiva. Así, la instrucción de los artesanos flamencos se organizaba, y aún hoy se organiza, en forma de comunidades de práctica, en las que los aprendices adquieren, por mimesis y tradición oral, no solo valores y conductas sino también destrezas y conocimientos especializados. Por ello, esta cultura estaría enmarcada dentro del aprendizaje informal. Este aprendizaje se basa inicialmente en la observación de la ejecución del maestro, y generando la adquisición de técnicas, desde las más simples a las más complejas, en un patrón recursivo de pasos sucesivos que se aplica a cada nuevo cante o toque flamenco (Casas-Mas, Pozo & Scheuer, 2015; Pozo, 2016). Aunque el aprendizaje se realizara en gremios de artesanos, no deja de ser un aprendizaje de carácter individual, pues cada uno de los artesanos flamencos es conocedor y capaz de realizar el proceso de producción musical completo (Pozo, 2014). Por lo tanto, siendo este modo de producción individual, podemos determinar que carece de interrelación positiva en los objetivos de los participantes, así como una carencia de necesidad de interacciones cara a cara, salvo por lo necesario que supone escuchar el modelo puesto por el maestro para copiarlo mientras se mimetizan con éste.

De tal manera, al realizar los artesanos copias del modelo de cante que el maestro proporcionaba se asume que este modo de producción posee la fase de pre-producción cerrada. Es decir, el aprendiz no se implicaría en la composición ni creación de una nueva pieza musical, al menos durante la fase de adiestramiento. Sin embargo, al finalizar el período de formación el artesano flamenco es capaz de generar cantes y toques por él mismo, eso sí, restringidos por las convenciones del estilo musical.

Desde el modo de producción industrial: la música clásica y la música de bandas de viento

La música clásica es el nombre que se le atribuye a la música culta o académica. En términos musicológicos la música clásica hace referencia a la música del clasicismo o período clásico (1750-1820). Las músicas de bandas de viento suponen la versión española de dicha cultura y han sido incluidas en el presente trabajo por la importancia y relevancia que tiene en toda la geografía nacional (Ferrero, 2002).

El modo de producción de la cultura clásica y bandas de vientos, también se haya dividido en tres fases diferenciadas, la composición (preproducción), el aprendizaje (producción) y la interpretación (postproducción). Durante el proceso de composición, el compositor toma un gran número de decisiones en solitario. Una vez compuesta la obra, las decisiones a tomar atienden más a factores de coordinación que de elección de parámetros musicales. Con esto, se puede entender que hay una baja interrelación positiva entre los objetivos de los participantes y una baja posibilidad de interacciones cara a cara entre los participantes en este modo de producción musical, especialmente entre el compositor y los intérpretes. Este modo de producción sería el equivalente a la *producción taylorista* industrial.

Así, Pozo (2014) expone cómo bajo este modo de producción taylorista surgen nuevas necesidades de formación diferentes a las artesanales flamencas. Estos nuevos modelos de formación ya se enmarcarían dentro de la estructura de aprendizaje formal y diferenciarían una formación técnica (instrumentistas) de una formación experta (compositores-directores). Al respecto de la formación de instrumentistas, estaría caracterizada por la primacía del aprendizaje técnico (escalas, arpeggios, etc.), siendo también una forma de aprendizaje individual, pero sin el contexto de una comunidad de práctica, formando al músico para ser un eslabón en la “cadena de montaje”. Por otro lado, el propio modelo de aprendizaje y producción musical taylorista requiere de un control y supervisión de esos procesos de producción que corren a cargo de unos pocos profesionales expertos (compositores, directores de orquesta).

Un ejemplo de la carencia de interdependencia de objetivos entre las fases de los modos de producción, es la asunción de obra maestra que posee la Sinfonía nº 8

“inacabada” de Schubert con independencia del nivel de formación y grado de pericia de los alumnos de conservatorio que la interpreten.

Desde el modo de producción posmoderno: de los Beatles al indie

Aunque las primeras producciones modernas responden al conocido modelo americano *Tin Pan Alley* (una variante del Taylorismo) con sus editores y compositores (Gonzalo, 2014), Pérez (2015) señala a *the Beatles* como la bisagra entre el viejo y el nuevo modo de producción musical. Esta nueva estructura de producción musical correspondería a procesos más creativos y personales de los grupos y artistas.

En la figura 3.3, aparece la transcripción de un fragmento de las grabaciones de un ensayo del tema “*think for your self*” de los Beatles, donde se puede observar un nuevo modo de producción musical, diferente a los modos de producción clásico y flamenco descritos en los sub-apartados precedentes. En este nuevo modo de producción musical los propios músicos participan en la fase de pre-producción generando con ello una estructura más cooperativa y horizontal (Krüger, 2006). Es decir, habría muchas más decisiones a tomar con lo que se generaría un mayor potencial de interacciones cara a cara y además el éxito o fracaso de la composición e interpretación recae sobre el propio grupo con lo que se atribuye una mayor interdependencia de objetivos entre los participantes en este modo de producción. Para Green (2002), esta cultura musical está enmarcada dentro de la estructura informal, pero sin embargo para Pozo (2014) este modo de producción correspondería, por su complejidad, correspondería a una sociedad de conocimiento formal.

George: "No, play major. . ."
 [John gives it another go. Particular focus is being placed on the words "Close our eyes."
 Again, they run through it, John trying to get his harmony part down]
 George: ". . . But that chord. Play that. . . that's. . ."
 [Again and again. . . John finally thinks he may have it]
 John: "Okay."

Figura 3.2. Transcripción fragmento ensayo Beatles (York, 2011, ago. 29).

En resumen, desde aquí se proponen los modos de producción musical como una alternativa o complemento a las estructuras de aprendizaje formal e informal por la siguiente cuestión. Desde la perspectiva de la estructura de aprendizaje formal e informal

las culturas flamenca y moderna serían similares al utilizar la oralidad como medio de transmisión de la información frente a la partitura de la cultura clásica, sin embargo desde los planteamientos de los modos de producción musical son las culturas clásicas y flamencas las que resultan similares al poseer la pre-producción diferenciada frente a la cultura moderna que posee una pre-producción abierta. Quizá, los modos de producción culturales puedan suponer puntos de inflexión dentro del continuo formal e informal propuesto por Lilliestam (1996). En la tabla 3.3 se sintetizan las principales características de cada uno los modos de producción musical expuestos.

Tabla 3.3. Principales características de los modelos de aprendizaje formal en diferentes culturas (Pozo, 2014) junto con algunas de las descripciones de Tagg (1982).

<i>Características</i>	<i>Cultura Flamenca</i>	<i>Música Clásica/Bandas de vientos</i>	<i>de Música posmoderna</i>
<i>Aprendizaje</i>	<i>Artesanal</i>	<i>Técnico/Experto</i>	<i>Reflexivo</i>
<i>Estructura del aprendizaje</i>	<i>Informal</i>	<i>Formal</i>	<i>Informal</i>
<i>Organización social del aprendizaje</i>	<i>Comunidades de práctica</i>	<i>Individual/Supervisado</i>	<i>Cooperativo</i>
<i>Modo principal de almacenamiento y distribución</i>	<i>Transmisión oral</i>	<i>Notación musical</i>	<i>Grabación sonora</i>
<i>División de tareas en el proceso de producción</i>	<i>Tareas Individuales</i>	<i>División y Especialización</i>	<i>Tareas divididas, pero no especializadas</i>
<i>Interdependencia positiva</i>	<i>No posee</i>	<i>No posee</i>	<i>Posee</i>
<i>Interdependencia cara a cara</i>	<i>No posee</i>	<i>Posee en bajo grado</i>	<i>Posee en alto grado</i>

Sobre el cambio educativo. Los modos de producción musical, una atribución diferente

Recordando el capítulo 1, donde se revisaban las investigaciones sobre concepciones de enseñanza y aprendizaje en espacios de educación musical y que ponían de manifiesto como desde las aulas de conservatorio se sigue limitando el aprendizaje al dominio pragmático del instrumento, pero al parecer podrían ser capaces de mucho más, de un aprendizaje teórico del mismo o incluso de fijarse metas epistémicas (Pozo, 2014). En síntesis estos estudios muestran cómo en los conservatorios españoles sigue preponderando una concepción interpretativa (Pozo, 2017). Estos datos pueden hacernos pensar que un cambio educativo es necesario, sin embargo, también es posible analizar la situación desde otras perspectivas.

Así por ejemplo, en la última convocatoria de la Joven Orquesta de la Unión Europea (EUYO, 2016) han seleccionado 25 instrumentistas españoles. ¡Casi la mitad de la plantilla procede de Conservatorios Españoles! Dos españoles en la filarmónica de Berlín, en la Orquesta Sinfónica de la Radio de Baviera, en la orquesta del Festival de Lucerna, en la Scala de Milán y por supuesto en las orquestas nacionales. Se podría pensar que las enseñanzas musicales no sólo funcionan, sino que, incluso gozan de un excelente estado de salud.

Sin embargo, el dilucidar si los entornos educativos de los conservatorios son un éxito o un fracaso, necesitan un cambio o no, es un objetivo que se escapa por mucho a los propósitos del presente trabajo. Desde este apartado, sólo se pretende plantear una reflexión a partir de la propuesta de Pozo para quien “ante cualquier situación de aprendizaje en la que hemos experimentado un éxito o un fracaso, podemos atribuir ese resultado a diversas causas” (2008, p. 179), distinguiendo entre esas causas tanto las teorías implícitas sostenidas por profesores y alumnos, como las estructuras formales e informales de la actividad así como los modos de producción musical.

No obstante, el atribuir a una u otra causa no supone descartar las demás como no reales, sino más bien lo práctico que pueda resultar el conocimiento que se extrae a través de ellas. Para la descripción de estas tres atribuciones se distinguen tres propiedades en ellas: *Interna-Externa*, *Controlable-No Controlable*, *Estable-Inestable*. En base a esto, en la tabla 3.4, se compara lo que supone atribuir al estado de la educación musical a cada uno de los planteamientos teóricos revisados (teorías implícitas, estructuras formal-informal o modos de producción).

Atribuir las teorías implícitas a las malas prácticas educativas, debido a su naturaleza teórica, y ser las que desatan la acción, entendiéndose esta acción como una representación de las mismas, puede parecer en cierto grado endógeno. Pero además, como vimos en el capítulo 1, son internas o implícitas, no controlables o con un gran costo, y resistentes al cambio – estables. Por otro lado, la estructura formal-informal es una atribución de tipo externa. Son difícilmente controlables, sólo desde el punto de vista legislativo, ese que se encuentra en el macrosistema a donde no tiene acceso el individuo, pero además supone un continuo entre dos polos cualitativos con la dificultad de concreción que esto supone aunque se manifiesten como estables. La otra propuesta, los modos de producción, supone una atribución externa, controlable y estable. Aunque pudiera parecer, en un principio, el nirvana de las atribuciones, quizá no lo sea tanto, o más bien no sea tan sencillo.

Tabla 3.4. Diferencias en el tipo de atribución. Creación propia a partir de Pozo (2008)

Teorías Implícitas	Procesos productivos	Continuo formal-informal
Interna	Externa	Externa-interna
No controlable (o de manera costosa)	Controlable	No controlable (o de manera costosa)
Estable	Inestable	Estable

Así la figura 3.4 muestra la estructura de los modos de producción según permita a los instrumentistas involucrarse en las diferentes fases de preproducción, producción y post-producción. Como comentábamos unas líneas más arriba, el modo de producción flamenco y clásico no contempla la participación en esa fase de la producción mientras el modo de producción moderno sí.

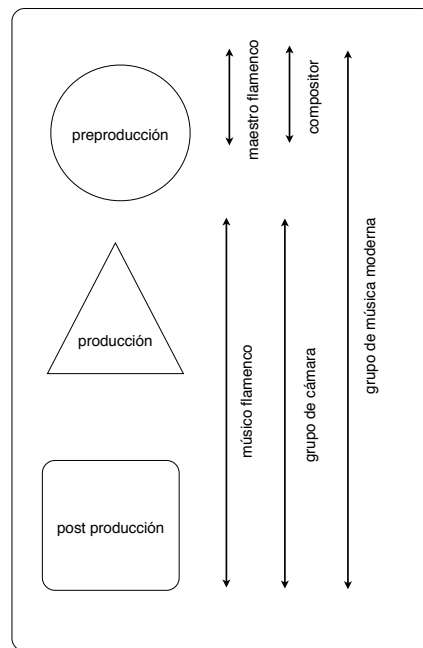


Figura 3.3. Estructuras de los modos de producción cultural. Elaboración propia.

No obstante, el emplear una atribución no anula a las demás, siendo la relación entre éstas el origen de la siguiente reflexión. Resulta difícil escapar a la idea de que las teorías implícitas estén relacionadas con los modos de producción (Pozo, 2014 y 2016). De hecho, recordando el capítulo primero sobre teorías implícitas, en donde la frontera entre la teoría interpretativa y la teoría constructiva se encuentra en el supuesto epistemológico, cabe reflexionar la dificultad que conlleva promover prácticas constructivas desde un modo de producción que posee en sí mismo una estructura destinada a la reproducción de productos culturales cerrados, recordando lo fácil que en ocasiones resulta asumir como constructivas prácticas que en realidad son pertenecientes a una teoría interpretativa más evolucionada (Pérez - Echeverría, Mateos, Pozo y Scheuer, 2001).

En definitiva, durante estos tres primeros capítulos teóricos, organizados a través de la teoría de Bronfenbrenner (1987), se han estructurado los diferentes planteamientos teóricos en los que se sustentan los estudios empíricos de esta Tesis Doctoral. En esta ocasión, más que una ensalada teórica (Pozo, 2008) quizá estemos ante una lasaña teórica, configurada por diversas capas de ingredientes (*teorías implícitas/ontosistema*,

cooperación/microsistema, modos de producción musical/macrosistema), que dificulta darle el bocado observacional y hablar del sabor de la carne, o quizá del conocimiento encarnado (Pozo, 2014), obviando las demás capas de ingredientes, o como decía Bronfenbrenner explicar los datos más allá de su contexto de observación.

A continuación, como se ha adelantado unas líneas más arriba, en el siguiente capítulo describiremos de manera breve la evolución histórica de cada una de las culturas musicales que participan en la presente Tesis Doctoral. Esta evolución histórica ha sido entendida como el cronosistema de la Teoría de la Ecología del Aprendizaje Humano de Bronfennbrener (1987). Cabe aclarar que la revisión historia de cada una de estas culturas musicales no aporta ningún elemento teórico nuevo al marco desde el que se realizan los diferentes estudios empíricos. Sin embargo, sí podría darle *jugo* a la discusión final, porque podría pensarse que los modos de producción musical desde los que se practica música en la actualidad han sido modificados para atender a las necesidades de la industria cultural, alejándonos con ello nuestra relación con la música como una forma de lenguaje humano.

Capítulo 4 : Cronosistema. El porqué de los modos de producción musical



Ilustración 4.1 ¿A qué se deben estos modos de producción musical?



Ilustración 4.2 Fragmento entrevista a Manuel Molina. En https://youtu.be/517sAI2a_Jw

Resumen

Se terminaba el capítulo anterior con una pequeña reflexión sobre la distancia epistemológica entre prácticas tradicionales y constructivas. En base a ello, en este capítulo se revisarán las raíces y la evolución histórica en el intento de entender la relación epistemológica que cabría esperar tener con la música. Así, se comienza describiendo el origen de la música como forma de comunicación humana para más tarde realizar una revisión de la literatura que presta especial atención al paralelismo del lenguaje con la música, porque quizá ahí esté, no se sabe si el constructivismo perdido (Pérez-Echeverría, Mateos, Pozo y Scheuer, 2001), pero quizá sí la relación epistemológica que cabría esperar mantener las personas con respecto a la música, como una forma de comunicación humana. Tras esto, de la mano de Pozo (2014), se realizará una revisión del cronosistema propio de la mente humana para concluir con la evolución histórica de cada una de las culturas musicales que participan en la presente Tesis Doctoral: cultura de música clásica, cultura de música moderna y cultura de música flamenca.

Introducción

¿Es la música lo más importante que hicimos? Al parecer, antes de ser considerada la música como una comodidad auditiva para ser consumida, en palabras de Pinker un *cheesecake auditivo* (Carrol, 1998), la relación entre música y acción, entre lo auditivo y lo motor ha sido evidente y explícita en la evolución de la especie humana (Cross, 1999).

De hecho, Mithen, Wray, Tallerman y Gamble (2006) sostienen que la música ha sido clave en la evolución de la especie, siendo nuestro primer sistema de comunicación, mucho antes que el habla. Mithen (2007) sitúa en las actividades de imitación colectivas de representaciones de escenas la aparición de un primer *protolenguaje*. Este protolenguaje evolucionaría separándose en dos sistemas de comunicación especializados, uno para la expresión de información emocional (música) y otro en la transmisión de información conceptual (lenguaje). Este tipo de modo de comunicación es posible encontrarla en todas las culturas humanas (Blacking, 1995). Sin embargo, al parecer no se puede generalizar que todas las formas musicales humanas contengan un núcleo de propiedades comunes e invariantes (Molino, 2000).

En definitiva, se podría pensar que la música surgió como un sistema de comunicación desde el que evolucionó el propio lenguaje humano (Mithen, 2007). A continuación, se presentará una revisión de la principal literatura que presta atención al estudio de los paralelismos entre música y lenguaje.

Evolución de la mente

Desde otra perspectiva, la evolución del hombre como especie nos ha llevado a diferenciarnos con nuestros parientes animales por ser capaces de explicitar nuestras representaciones. Esta mente explícita ha ido evolucionando de la mano del desarrollo cultural, y más en concreto con los sistemas culturales de representación y comunicación que fueron el gesto, el lenguaje y los sistemas externos de representación. En base a la paulatina aparición de estos sistemas es posible identificar cuatro estadios evolutivos: la mente episódica, la mente mimética, la mente mítica y la mente teórica.

En un primer momento, hace unos 6 millones de años, surgió la mente episódica de los primeros homínidos, pero también de muchos otros primates, caracterizada por detectar covariaciones entre sucesos y acciones. Esta relación entre sucesos y acciones dan lugar a representaciones implícitas. Estas representaciones implícitas están situadas en un contexto concreto y ligadas al momento concreto de su producción. Esta mente episódica no puede manipularse ella misma, viviendo anclada a los estímulos físicamente presentes.

Unos poco más tarde, hace unos dos millones de años, las representaciones ganaron flexibilidad al poder escapar de los estímulos presentes y poder representar objetos del pasado a través de la pantomima. Es decir, mediante la mimesis el propio cuerpo se convierte en sí mismo en un sistema de representación. Un ejemplo de esta mimesis y su potencial capacidad comunicativa estaría en el origen de la música. Situando en este período ese protolenguaje comentado unas líneas más arriba, de características más cercanas a lo musical que a lo proposicional.

Hace unos 60.000 – 40.000 años se dio lugar el siguiente de los cambios en la mente de las personas correspondería de la aparición del lenguaje proposicional. Este nuevo lenguaje simbólico hizo posible la formación de una mente mítica o simbólica. Las narraciones e historias serían los formatos de representación más comunes durante este período. El acceso a la simbolización permite desligar esas representaciones del contexto inmediato, pudiendo representar no solo el aquí y el ahora sino el antes y el después, lo querido o añorado, etc.

La mente mimética es la última de las evoluciones que ha sufrido la mente humana. Esta reciente evolución puede en el 3000 a.C. cuando empezaron los primeros sistemas de registro notacional, de escritura. Estos nuevos sistemas de escritura son sistemas para representar ideas fuera del cuerpo a través de tecnología simbólica.

Las sociedades de aprendizaje formal

A medida que las sociedades se transforman se van haciéndose más complejos sus modos de producción y con ello sus relaciones sociales, esto hace necesario nuevos espacios de aprendizaje y enseñanza que permitan el aprendizaje de los mismos. Al final de este apartado, en la tabla 4.1 se presentará una síntesis de las principales características de estas sociedades de aprendizaje formal que a continuación se describen.

Al principio, en la era pre-industrial, el aprendizaje se organizaba en comunidades de práctica. Este aprendizaje se basa inicialmente en la observación de la ejecución del maestro que va dando lugar a una adquisición de técnicas rudimentarias, de simples a complejas. Pero, a pesar de que estos aprendizajes se realizan por mimesis e imitación una vez finalizado el proceso de aprendizaje los aprendices son conocedores del modo de producción completo, pudiendo por ello actuar con cierta autonomía e incluso ciertas dotes de arte (Pozo, 2014).

Más tarde, con la llegada de la industrialización, los modos de producción musical se hicieron más complejos. Con la industrialización llegaron modos de producción con división social del trabajo y especialización técnica. Estos modos de producción industriales también requerían nuevos modelos de aprendizaje caracterizados por la transmisión de destrezas técnicas que deben ejecutarse de forma precisa y repetitiva, sin poseer ya el formato de comunidad de práctica. Pero, además, el aprendiz ya no puede elaborar por sí solo la pieza musical, puesto que ahora es sólo un eslabón dentro de la cadena de montaje. Este aprendizaje técnico también comparte ciertos rasgos con el aprendizaje artesano, está destinado a aprender a hacer, meta pragmática y se basa en procesos de crecimiento. Sin embargo, está totalmente descontextualizado, alejado de los contextos sociales en los que esa práctica tiene sentido.

Por otro lado, para que el modo de producción industrial sea eficiente requiere de control y supervisión. Dicho de otro modo, alguien tiene que componer partituras y dirigir la orquesta. Como se expondrá en el siguiente apartado, los conservatorios nacieron precisamente desde la organización que supone estos modos de producción (Pozo, 2014).

En el paradigma de la sociedad actual, la riqueza está más vinculada a la manipulación de símbolos y representaciones que a la producción de bienes materiales. En los espacios de aprendizaje, además de proporcionar conocimientos teóricos, es necesario formar a personas capaces de transformarlo. Este nuevo paradigma de aprendizaje, estaría basado en la reestructuración o reconstrucción de la propia identidad y conocimientos adquiridos. Pero además, no solo se trata de reinterpretar los propios conocimientos sino también los conocimientos de otras personas, requiriendo con ello el aprendizaje de habilidades sociales que promuevan la cooperación (Pozo, 2014).

Tabla 4.1 Modelos de aprendizaje informal en diferentes sociedades. Extraído de Pozo (2014)

	Sociedades preindustriales	Sociedad Industrial o Moderna		Sociedad de la Información
Aprendizaje	Artisanal	Técnico	Experto	Reflexivo
Profesional formado como	Artesano	Productor	Experto	Gestor
Se aprende a	Hacer	Hacer	Saber/Conocer	Pensar
Resultados del aprendizaje	Técnicas en contexto	Técnica fuera de contexto	Conocimientos teóricos y estratégicos	Estrategia para la gestión del conocimiento
Organización social del aprendizaje	Comunidades de práctica	Individual y supervisado	Individual para la supervisión	Cooperativo
Metas	Pragmáticas	Pragmáticas	Epistémicas	Epistémicas
Modelo de formación	Artisanal	Técnico	Académico	Experiencial

Paralelismos entre el lenguaje y la música

El interés por el estudio del paralelismo entre la música y el lenguaje posee una larga tradición y han sido varias las perspectivas desde las que se han realizado diferentes aproximamientos (Igoa, 2010). Por ejemplo, son varios los autores que afirman que la música y el lenguaje poseen diversos rasgos comunes respecto a su estructura y funciones (Gómez-Ariza, Bajo, Puerta-Melguizo y Macizo, 2000 a y b; Mithen, 2005),

contemplándose además que la música y el lenguaje comparten una misma evolución tanto filogenética como ontogenética (Brown, 2000/2001).

Desde otra perspectiva, Salatino (2015) plantea que la música es un lenguaje natural que no se diferencia en nada de nuestro lenguaje materno porque desde la mirada de la neurociencia “son las mismas estructuras nerviosas y psíquicas las que les dan sustento” (p. 265). De hecho, al parecer la música no sólo es un lenguaje humano, sino que incluso puede influir tanto en animales como en plantas debido a que el sistema nervioso desde el que se sustenta tiene su origen en el sistema nervioso que evolucionó desde las plantas y animales sencillos, pasando por el sistema nervioso central básico de los animales, hasta llegar al sistema nervioso central elaborado de los seres humanos.

Otro estudio en esta línea, referente a los sistemas de comunicación animal, es el trabajo de Doupe y Kuhl (1999) que muestran las analogías entre el aprendizaje del canto en las aves y el lenguaje hablado en las personas, describiendo entre otras coincidencias un aprendizaje característico en edades tempranas, con alta dependencia de los adultos en los momentos iniciales y una mayor autonomía en los momentos finales.

A pesar de esto, se ha de ser cauteloso al realizar tal tipo de comparativa puesto que tanto la música como el lenguaje son fenómenos complejos, definibles de diversas maneras desde diferentes ámbitos. Por ejemplo, desde una dimensión social tanto la música como el lenguaje sirven para construir, comunicar y compartir pautas de comportamiento, estados mentales y emocionales, entre los miembros de una misma sociedad. Por otro lado, a nivel individual, tanto la música como el lenguaje son facultades mentales o habilidades cognitivas relativamente permanentes que desarrollamos las personas, pero también las posibles acciones corporales concomitantes a ellos. En suma, la música y el lenguaje son fenómenos que se podrían entender como sociales, psicológicos y también biológicos estando a su vez estas tres dimensiones relacionadas entre sí (Igoa, 2010). No obstante, debemos recordar que el interés de este apartado es revisar los paralelismos constatados entre música y lenguaje desde la mirada de la psicología cognitiva

Por una parte, en cuanto al origen de las facultades musicales y lingüísticas, se ha de buscar su origen a través de las teorías de la selección natural. Desde esta teoría habría

que plantearse las hipotéticas ventajas evolutivas, en términos de supervivencia y reproducción, que supondría el poseer tanto la capacidad musical como la del lenguaje. En el caso del lenguaje, las ventajas evolutivas se describen en términos de capacidades para comunicar mensajes complejos, con significados proposicionales (Pinker, 1994). En cuanto a la música, también es posible pensar en ventajas en cuanto a la coordinación y sincronización grupal y quizá en las actividades de cortejo y selección sexual (Miller, 2000).

En cuanto al desarrollo de la capacidad en el individuo tanto música como lingüística, sin entrar en los contextos de adiestramiento específico como las aulas de conservatorio, se llevan a cabo desde el sistema de aprendizaje implícito descrito en el primero de los capítulos teóricos, mediante por procesos de mimesis se adquieren los conocimientos intuitivos tanto de música como de lenguaje (Pozo, 2014).

Por otro lado, existen diversas propuestas referentes a los paralelismos entre la estructura de la música y el lenguaje. Así, por ejemplo, Pozo (2014) exponen como ambos sistemas de comunicación poseen estructuras gramaticales diferenciándose la del lenguaje como lineal mientras que la musical sería jerárquica. Otra comparativa, que será descrita en mayor detalle en el siguiente capítulo teórico, es el paralelismo entre la estructura sintáctica propuestas por Chomsky (1957) y su similitud con la de la música (Gomez-Ariza et al., 2000 a y b).

Sin embargo, la principal divergencia que poseen ambos sistemas de comunicación estaría en la posesión, o no, de significado proposicional. Mientras que la música funciona al servicio de la comunicación de experiencias emotivas, el lenguaje lo hace transmitiendo mensajes con una estructura proposicional empleando para ello funciones cognitivas diferenciadas (Igoa, 2010).

En resumen, se ha contrastado que la música y el lenguaje poseen características comunes tanto en su origen filogenético y ontogenético, en su aprendizaje, así como en su estructura sintáctica, con la principal diferencia de la no posesión de significado proposicional por parte de la música. No obstante, cabe recordar que el principal objetivo de este capítulo reside en plantear las bases teóricas que permitan reflexionar sobre la manera de relacionarnos con la música. Para contribuir a ello, a continuación, se expondrá

la evolución de la mente desde el punto de vista de la psicología cognitiva para más tarde revisar y poder revisar desde esa luz la evolución de cada una de las culturas musicales.

A continuación, se expondrá la evolución de cada una de las culturas prestando especial atención a los momentos que puedan hacer entender los paulatinos cambios que llevaron a las culturas de una sociedad a otra. Todas las culturas musicales están presentes durante la sociedad preindustrial evolucionando hacia la sociedad industrial, aunque al parecer, a la sociedad de la información algunas culturas aún no han llegado.

La cultura clásica

Para poder entender la evolución de la cultura musical clásica es necesario remontarnos a los tiempos de la *Grecia Antigua* a partir de la cual se formó la civilización europea. Así, “la (interpretación de la) música, para el griego, era una actividad social extendida a todos los actos de la vida, públicos y privados, tan universal y tan importante como el idioma mismo”. (Salazar, 1954, p. 105).

Prácticamente todos los ciudadanos poseían nociones musicales básicas, pero útiles, para el desempeño de ceremonias religiosas, danzas, coros teatrales, etc. Por ejemplo, tanto en la *Odisea* como en la *Iliada* de *Homero* aparecen numerosas referencias a la danza, el canto y la poesía (Sarget, 2000). Así, debido a la gran extensión de éstos mitos, se mantiene que frente a la imposibilidad de la memorización completa y exacta de la obra se empleaba el recurso de la improvisación. Dicho de otro modo, el *bardo* (trovero) componía mientras tocaba su instrumento y transmitía la historia a través de la improvisación de los versos (Bahamonde (1998).

Más tarde, en la *Grecia Clásica*, la música pasó del mito al logos al unirse a la ciencia de las matemáticas a través de los tratados de Pitágoras (aproximadamente 580 – 495 a.C.). Así apareció por primera vez la distinción entre música teórica y música práctica. Esta distinción fue consagrada por Platón (427 – 347 a.C.) marcando el futuro de la práctica pedagógica: “La instrucción musical se hallaba en manos de los maestros de lira. Los sofistas unieron a ella la doctrina teórica de los pitagóricos sobre las armonías” (Jaeger, 2006, p. 289).

Unas años más tarde, en los tiempos de la *República Romana* (509-27 a.C.) aparecieron los primeros colegios de música como *Collegium Tivicinum*, remplazados posteriormente por los *Collegium Tibicinum et Fidicinun* (de intérpretes de oboe y lira) durante el *Imperio Romano* (27 a.C – 476 d.C.) (Sarget, 2000, p. 118).

Sin embargo, el papel que se otorgaba a la música en Roma parece distinguirse del de la antigua Grecia, no considerando el carácter ético de la música sino más bien al contrario, propiciador de malos hábitos. “Los hijos e hijas de los patricios aprenden artes engañosas y deshonestas. Van con los cantores, músicos y danzantes a las escuelas de los comediantes; aprenden a cantar, lo cual, según la opinión de nuestros antepasados, era deshonesto para un hombre libre...”. (Serrallach, 1953, p. 117). La figura 4.1 muestra un mosaico de Pompeya en donde aparecen tres músicos con cierta actitud lúdica y desenfadada.



Figura 4.1 Trio de músicos tocando un aulos, cymbala y tímpano (mosaico de Pompeya). Extraído de MosaicoVerdiales.jpg (2016, January 20)

Época Feudal

Con el edicto de Milán (313 d.C.) la religión Católica se promulgó como Religión Oficial del Imperio Romano y para cuando el imperio romano cayó (467 a.C.) el cristianismo había tenido tiempo de expandirse y establecerse socialmente (Masmitjà & Sabartés, 1994). En los primeros momentos del cristianismo existían diferentes liturgias con su respectivo estilo de canto y música. Así, por ejemplo, en Milán se daba el canto *ambrosiano* y en España el *Canto Mozárabe* o *Hispanico*. Estas prácticas musicales pre-gregorianas se caracterizaban por ser de naturaleza monódica, melódica y melismática (Román y Ferrer, 2008).

Tras esto, en el año 590 d.C., fue nombrado el Papa Gregorio quien configuró un antifonario con la pretensión de que se convirtiera en el canto oficial de toda la liturgia católica. Así, para realizar esta unificación del rito cristiano, se creó la *Schola Cantorum* desde donde se enseñaba el repertorio que fue conocido posteriormente como canto gregoriano. Este *nuevo cristianismo* heredó sus bases filosóficas de los griegos clásicos y por ende, la visión de la música dividida en teoría y práctica. Es decir, esta educación continuaba con la herencia griega: por un lado, los ritmos y los cantos se aprendían de memoria (mímesis), pero por el otro, también existía la enseñanza y el aprendizaje de la especulación teórica musical, mucho más explícita (Serrallach, 1953).

Más tarde, Severino Boecio (480 – 524) en su tratado *De Institutione Musicae* incluyó la educación musical teórica dentro del *quadrivium* junto a la *aritmética*, *geometría* y la *astronomía*, como una ciencia. Desde este planteamiento Carlomagno (742 – 814) fomentó la instrucción escolar, creando para ella escuelas monásticas y catedralicias. En estas instituciones, además de la especulación teórica musical, se enseñaba el canto gregoriano resultando el aprendizaje de todo el repertorio largo y extremadamente difícil (Sarget, 2000).

Así, para poder agilizar este proceso de aprendizaje, durante los siglos IX y X surgieron diversas tentativas metodológicas. Así por ejemplo, el tratado de *Música Enchiriadi* (atribuido en primer momento al monje *Hucbaldo de Saint-Armand*) fue el primer tratado que investigó la manera en las que se estaban realizando las primeras

improvisaciones polifónicas sobre los cantos litúrgicos (Fubini, 2015). Más tarde surgió el tratado *Scollica Enchiriadis*, resultando ser un comentario anónimo al anterior tratado *Música Enchiriadi*, en el que se intenta fundamentar un propósito para el aprendizaje de la música mostrando la belleza musical de relaciones numéricas. Así puede leerse en Fubini “Todo cuanto sea suave dentro de una melodía deriva del número, que es el que mide la amplitud de las voces; todo cuanto los ritmos hagan deleitable, bien en las melodías, bien en los diferentes movimientos, deriva del número, únicamente”. (Fubini, 2015, p. 111).

Otra tentativa metodológica para divulgar y proteger este canto gregoriano fueron los primeros intentos de escritura musical. Aunque no se descarta que hubieran casos anteriores, entre los años 800 y 900 surgieron los neumas o *notación neumática*. Pronto se implantó una línea horizontal como punto de referencia de la altura de las notas y seguidamente aparecieron una segunda, una tercera y una cuarta línea paralela. Aunque primeramente se optó por colorearlas, finalmente se destacó una de ellas marcándola con una letra que se suponía *clave* para conocer la nota de referencia. En la figura 4.2 se puede observar un ejemplo de notación gregoriana de cuatro pentagramas con la letra que representa la nota de referencia extraída del *Llibre Vermell de Montserrat*.

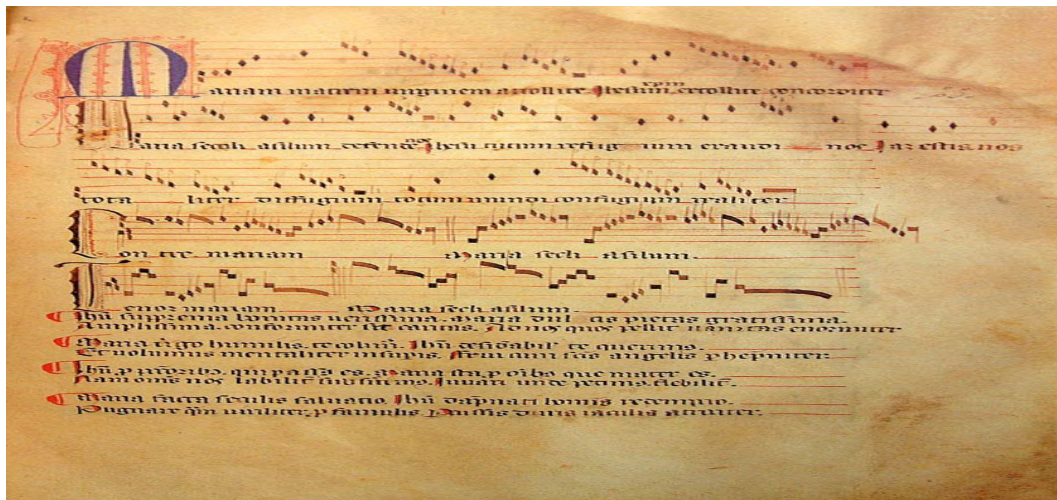


Figura 4.2 Notación Gregoriana del Llibre Vermell de Montserrat. En Mariam matrem virginem.jpg. (2017, June 20).

Otra aportación metodológica fue la *solmización* de Guido d'Arezzo, un monje cantor que vivió entre 995 y el 1050 aproximadamente. Guido d'Arezzo creyó que sería

más fácil recordar la afinación absoluta de una nota si se la “vestía” con una sílaba. A través del análisis de un himno popular de seis versos dedicado a San Juan se dio cuenta que tenía en la primera sílaba de cada verso una nota diferente y esas notas configuraban la escala del modo que ahora conocemos como mayor (sin el séptimo grado). Este recurso de asignar letras a cada una de las notas musicales todavía es en países como Francia y España. Para Grout, Palisca, Mames y Morales (2001) estas escuelas catedralicias suponen el germen desde donde se gestaron las universidades.

De hecho, para el año 1254 *Alfonso X el Sabio* dota de una cátedra de música a la Universidad de Salamanca. Esta presencia de la música en los comienzos de la universidad es un hecho que aparece a lo largo de toda Europa. Así por ejemplo, desde la Universidad de París se impulsa la nueva polifonía de Vitry y Jean Muris, pero también en la Universidad de Bolonia se relaciona los estudios musicales con las matemáticas y la medicina. (Sarget, 2000).

Resumiendo, durante este período se hicieron diversos esfuerzos por mejorar el aprendizaje musical. Pero a pesar de los planteamientos de Boecio, la aparición de la escritura gregoriana o la solmización de Guido, el aprendizaje de la música continuó siendo principalmente de transmisión oral y las formas musicales siguen siendo abiertas, necesitando de la improvisación como recurso interpretativo (Devoto, 1980; López, 2009; Lara, 2005). Dicho de otro modo, “La improvisación polifónica constituía una de las prácticas diarias de todo buen músico” (del Arroyo y Rey, 2017, p. 82).

Época Mercantilista

Con la época mercantilista es el momento de la gran expansión europea sobre el atlántico (Heckscher, 1943). Esta economía mercantilista supone el enriquecimiento de las naciones mediante la acumulación de metales preciosos (Artola, 1952). Como se expondrá a continuación, estos aspectos del desarrollo y cambio del paradigma económico son de interés por la influencia que tuvo en el panorama e idiosincrasia musical de la época.

De la Iglesia al Palacio: el Renacimiento

Durante el Renacimiento la práctica musical de la cultura clásica continúa situada fundamentalmente en las escolanías y capillas eclesiásticas, pero también comenzaban a darse en las capillas de los palacios de la nobleza. Así, poco a poco va llegando el final del período feudal, introduciéndose la música en las cortes para sus ceremonias profanas y religiosas. Estas cortes llegaron a mantener a sus propios músicos profesionales.

A lo largo de este período, la progresión musical se da tanto en la polifonía vocal como en la música instrumental que se va despegando paulatinamente de las voces ganando autonomía. De esta manera, la polifonía vocal se va haciendo más compleja y sofisticada en sus recursos imitativos y expresivos. Esta complejidad en las formas compositivas requiere de un mayor aprendizaje y preparación para poder desarrollarla, por esto al final del proceso de formación el niño se convertirá en maestro, tanto en el arte de cantar como en el de la composición y contrapunto.

“[Un niño de coro]... se aplicará a aprender... la mano musical o escala... y pronto reconocerá cada uno de los símbolos de las claves; inmediatamente después empezará a practicar la solmisación en canto llano o canto gregoriano, y a pronunciar las sílabas musicales y sus combinaciones por su orden. A esto añadirá el conocimiento de los ocho modos... Seguidamente reconocerá sus signos, cantidad y valores, y poco después, las formas de las notas, las ligaduras, los puntos, los silencios; a continuación, las *prolaciones*, mayor y menor, la aumentación, la disminución, la imperfección, la alteración, la síncope, al mismo tiempo que los pulsos y determinadas proporciones de utilidad... Entonces empezará a cantar no solo como [la música] está escrita sino también con ornamentos, y a pronunciar con habilidad, suavidad y sentido, a entonar correctamente y a colocar cualquier sílaba en el lugar que le corresponda bajo las normas correctas... Cuando se ha aprendido bien todo esto que acabo de indicar, se puede haber aprendido también contrapunto y composición” (Michel, 1998, 55-56).

A pesar de que la escritura musical va asentándose las formas musicales vocales siguen poseyendo un carácter improvisado. Durante el Renacimiento se continúan con

las prácticas improvisadas de la Edad Media, “el verbo latino *discantare* se refería a la improvisación vocal sobre *cantus firmus* y el término *discantus* podía referirse tanto a la voz aguda de una composición polifónica notada por escrito como a la línea melódica improvisada sobre un tenor (Crocker, 1962). Durante el siglo XVI se impuso el término *contrapunto* para indicar la polifonía improvisada mientras que para la polifonía escrita se usó la expresión *canto de órgano*.

Por otro lado, para las formas musicales instrumentales también se empleó la acepción *discantare* para referirse a la improvisación instrumental. Sin embargo, el aprendizaje de estas destrezas se muestra imitativo y repetitivo, apareciendo métodos y tratados para ello, como por ejemplo el tratado de glosas de Diego Ortiz (1553) cuya portada aparece en la figura 4.3.



Figura 4.3 Portada del tratado de glosas de Diego Ortiz. Extraído de TrattadoDeGlosas.gif. (2017, February 12)

El Barroco y la monarquía absoluta

En la historia de la música se considera Barroco el periodo comprendido desde el principio del siglo XVII y el año 1750. Durante los siglos XVII y XVIII existieron diversos conflictos políticos y religiosos, crisis económicas, epidemias y hambre. En este periodo los monarcas concentraron en sus manos todo el poder dando lugar a una monarquía absolutista. Aunque en este período la música se continuó creando para la iglesia, cada vez más se empleaba también para el entretenimiento particular de reyes y

nobles. Por ejemplo, J.S. Bach (1685 – 1750), tenía que componer una música nueva para cada misa semanal, pero además escribir música instrumental para los conciertos privados del *Príncipe de Cöthen* (Robertson y Stevens (1972 – 1977)).

Por otro lado, un hecho destacable de este período de la historia es la evolución de la afinación, la *afinación temperada* sustituyó a la *afinación justa* y al *temperamento mesotónico*. Este hecho hizo que se ganara en riqueza y variedad armónica al poder modular sin restricciones hacia cualquier tonalidad. Con ello, la construcción del órgano evolucionó y los músicos llenan de arabescas y malabares las iglesias, la gente empieza a asistir a las iglesias que tienen los mejores organistas y los curas intentan hacerse con un buen organista para no perder clientela. Por su parte, los instrumentos de cuerda pulsada también evolucionaron y se comenzó a experimentar con notaciones similares a las *tablaturas* actuales.

La formación musical durante el Barroco se dio tanto dentro de capillas privadas como en escuelas locales. La educación musical no sólo atendía a enseñanzas teóricas y el dominio de la lectura y escritura de partituras, sino que también buscaba fomentar la sensibilidad a la hora de conseguir una interpretación personal (Donmington, 1974). Así, el aprendizaje de música se consolidó en el seno de las familias aristocráticas y comenzaron a aparecer métodos de aprendizaje para la educación de la voz y los instrumentos (Kassler, 1972). Fue también durante esta época donde comenzaron a fraguarse los primeros conservatorios como centros de acogida y educación de niños abandonados (Donmington, 1974). Durante este período la escritura no estaba completamente desarrollada y la improvisación fue un recurso necesario, tanto para solistas como para el acompañamiento que se realizaba desde el bajo cifrado (Rottmann, 1960). Es decir, las formas de los modos de producción musical seguían siendo abiertas, por ejemplo, según Burney (1726 – 1814), el mismo Frescobaldi (1583 – 1643) permitía que los organistas omitir y variar *ad libitum* partes de sus tocatas.

Clasicismo e ilustración

De mano de los filósofos franceses Rousseau, Montesquieu y Voltaire llegó la Ilustración, con sus doctrinas acerca de los derechos individuales, pasando del campo de creencias religiosas hacia el de la ciencia, la filosofía y la moralidad práctica. “Mediante la razón y el conocimiento, todos los problemas tanto sociales como del comportamiento práctico podían ser solventados” afirmando que todos los hombres son iguales y tienen derecho a una educación universal (Grout y Palisca, 2005).

Este conocimiento fue compartido y universalizado gracias al desarrollo y perfeccionamiento de las técnicas de impresión de obras musicales, tratados y diccionarios sobre música (Rosen, 1999). Así por ejemplo, Bonet (2017) expone “El número total de anuncios relacionados con la música (venta de partituras e instrumentos) en la primera etapa (1792-1808) es de 355 (con una media de 22,5 anuncios por año), mientras que entre 1808 y 1814 es de 91 anuncios”. El creciente poder e importancia de la burguesía dio lugar al auge del concierto público, pero también a la categoría de aficionado para los que se destinó un importante repertorio de música de cámara y teclado.

En el terreno de la educación musical se realizaron grandes cambios durante este periodo. Así, por ejemplo, con el nacimiento de los conservatorios nacionales como el de París 1795 se trasladó la enseñanza musical a estos nuevos estamentos públicos, apareciendo numerosos métodos para la práctica instrumental y materias más teóricas como el solfeo o la armonía (Chailley, 1991). En cuanto a la improvisación, durante este período se realizaba la escritura detallada de acompañamientos y adornos cadenciales. Sin embargo, seguían apareciendo prácticas y formas improvisadas (Pressing, 1984). Al parecer, muchas de las sonatas de Beethoven nacieron de esta práctica (Salazar, 1989).

En síntesis, el aspecto más destacable de este período es la mercantilización de la música a través de los medios impresos y conciertos públicos. La improvisación se restringe paulatinamente a cadencias y ciertas formas compositivas.

La revolución industrial

La Revolución Industrial transformó el mundo Occidental. El modo de producción industrial con sus cadenas de montaje y mano de obra especializada reemplazó en un alto porcentaje a la artesanía. En la figura 4.8 se muestra una imagen de los complejos industriales de esta época. El modo de producción de la música clásica también se vio influido por este cambio hacia el paradigma industrial. Es en este período cuando aparece la división del trabajo y especialización del mismo que se describía en el apartado anterior, lo que conlleva a la separación entre intérprete y compositor. Los conservatorios se articularon desde este modo de producción musical y comenzaron a formar intérpretes capaces de reproducir las partituras de grandes compositores. Posteriormente también pasaron a formar a esos grandes compositores (Moore, 1992). Con respecto a la improvisación durante el romanticismo desapareció prácticamente en su totalidad (Salazar, 1989).

Estas condiciones culturales europeas propiciaron que los músicos pasaran del mecenazgo de la corte o nobleza a la venta de su música directamente al público. Estos medios de reproducción industrial y su fabricación en serie hicieron posible la comercialización de la cultura. Esta venta de objetos culturales como instrumentos musicales y partituras, junto con las grandes salas de conciertos y óperas generó que la música se situara en el centro de la sociedad burguesa (Salazar, 1989).

Para poder llenar de sonido estas grandes salas de conciertos y óperas los instrumentos precisaron modificaciones que aumentaran su potencial sonoro. Así, se elevó la altura del puente y se tensaron cuerdas y arcos en los instrumentos de cuerda frotada. Los instrumentos de viento metal aumentaron sus diámetros y campanas, añadiéndoles además los sistemas de válvulas y pistones. En cuanto al piano se le añadió el mecanismo de doble repetición y los pedales de resonancia. En definitiva, la revolución industrial trajo una nueva tecnología y con ella una nueva sonoridad, desterrando al olvido a los instrumentos que no se adaptaron a ella (Remnant, 2002).

Las bandas de música de vientos. Hijas de la Ilustración.

Como veíamos unas líneas más arriba, las primeras producciones en masa de productos culturales como partituras e instrumentos, junto con el ascenso de una burguesía que demanda espacios sociales y de entretenimiento genera la proliferación de las asociaciones musicales. En base a esto, es en el siglo XIX donde se sitúa el origen de las bandas de vientos del levante español tal y como las conocemos hoy (Barceló, 1974; Climent, 1978).

Sin embargo, para Ruiz (1993) existe un triple origen de las bandas de música de viento. En un primer lugar, un origen militar, ya que tanto las tropas napoleónicas como las españolas tenían agrupaciones musicales para dar solemnidad a la victoria e impresionar a los lugareños de las localidades por las que pasaban. En un segundo lugar, los ministriles o instrumentistas que estaban en las capillas y catedrales. En tercer lugar, la organización de fiestas por parte de las organizaciones gremiales. A estas tres causas a las que Ruiz (1993) atribuye el origen de las bandas de viento, desde aquí se añade una cuarta: la producción de instrumentos y partituras musicales en serie. En la figura 4.9 se muestra la portada del catálogo de la fábrica de instrumentos de *André Thibouville*.



Figura 4.4 Catálogo de instrumentos de André Thibouville, portada de (1892-93). Extraído de Olivares (2016)

En la actualidad, las bandas de música conservan esta tradición musical. Así, por ejemplo, la confederación Española de Sociedades Musicales agrupa a 1.100 sociedades de 15 federaciones con más de 60.000 músicos, una red de escuelas de 120.000 educandos y cerca de un millón de socios. En resumen, continuando con ese ideal de la ilustración en el que la cultura debe ser asequible a cualquier hombre, gestionando espacios en donde la música es el núcleo de las relaciones sociales (Ferrero, 2002).

Capitalismo

Uno de los principales elementos que marcará el diseño del panorama musical son los dispositivos de reproducción musical y la comercialización de la música a través de ellos. El desarrollo de estos dispositivos ha conformado una influencia bidireccional, las culturas musicales han creado a la industria musical, y a su vez, la industria musical ha creado culturas musicales. Se pasó de la comercialización de objetos culturales, como partituras e instrumentos en el s. XIX, a la comercialización de productos simbólicamente significativos, es decir destinados a dar sentido a personas con valores e interpretaciones del mundo específicas (Du Gay, Hall, Janes, Medsen, Mackay y Negus, 2013).

Aunque las características actuales educativas de la cultura musical clásica han sido comentadas en detalle en el capítulo 1 de esta parte teórica, cabe recordar aquí que la educación musical de esta cultura sigue anclada en los modos de *producción tayloristas* propios de la revolución industrial. Es decir, a pesar de los cambios educativos, los conservatorios de música españoles siguen educando diferenciadamente a instrumentistas, directores y compositores o como Pozo (2014) lo denomina aprendizaje técnico y de expertos.

No obstante, la cultura clásica continuó su evolución a través de la experimentación sonora de la onda electromagnética. En sus comienzos no aparentaba ser apta para las salas de concierto puesto que, si bien cuenta con excelentes cualidades sonoras para emitirse por radio, la ausencia de intérpretes la descarta como espectáculo en directo. Con la aparición de la banda magnetofónica, surge la búsqueda de nuevos sonidos a partir de la manipulación de la onda sonora. La primera pieza en el que aparece

dichos sonidos manipulados de manera electrónica es *psyche rock* de Pierre Henry. A partir de ese momento el mundo musical no volvería a ser como antes. Schaeffer (1988) ya así lo advierte, en una profecía que parece estar cumpliéndose:

“El segundo de los *impasse* es el de las fuentes instrumentales. Cualquiera que sea la tendencia de los musicólogos para encuadrar en nuestras normas los instrumentos arcaicos o exóticos, se encuentra bruscamente desarmados ante las nuevas fuentes de sonidos concretos o electrónicos que ¡oh sorpresa! hicieron alguna vez buena pareja con los instrumentos africanos o asiáticos. Más inquietante aún sería la eventual desaparición de la ejecución instrumental. ¿Asistiremos a la desaparición de la orquesta y del director de orquesta, a punto de ser reemplazados por bandas magnéticas y altavoces?”.

La cultura moderna

Para entender el origen de la música moderna, tal y como la conocemos hoy, es necesario revisar la historia del pueblo americano. Como se expondrá durante este subapartado, la cultura moderna es la heredera de la cultura del jazz, entendiéndose ésta como la música popular americana durante la primera mitad del siglo XX. Así, se comienza esta revisión histórica a partir del descubrimiento de América en la época mercantilista. No obstante, para entender el verdadero origen de esta cultura musical, posiblemente sería necesario comenzar con la revisión de la música africana antes incluso del siglo XVI. Pero a frente tal ambición, este trabajo se muestra más modesto entendiendo que es posible alcanzar los objetivos propios partiendo desde los orígenes de Estados Unidos, tal y como hoy los conocemos.

Ilustración

Tras la declaración de independencia de los Estados Unidos en 1776 Norteamérica dejó de ser parte de las colonias españolas, inglesas y francesas. Sin embargo, los colonizadores dejaron una herencia musical que se ha perpetuado hasta nuestros días. Por ejemplo, la popular tonada americana *Yankee Doodle* según algunos historiadores es una *danza de espadas* que se bailaba durante actos solemnes en el pueblo de San Sebastián Graham (1952). Por ejemplo, esta fue la tonada que tan valientemente tocaron los pífanos y tambores de los revolucionarios americanos.

Por otro lado, también durante el siglo XIX eran comunes las danzas africanas en las plazas de New Orleans. Como muestra la figura 4.5, centenares de esclavos importados de África se congregaban en la plaza del *Congo Square* para realizar sus rituales africanos. Uno de estos rituales es la denominada danza del *ring shout*, la cual ha sido documentada en diferentes partes del continente y bajo diversas formas, debido en parte a la multitud de negros esclavizados que habían llegado desde África a diferentes partes del mundo.

Pero, además, muchos de los esclavos que había en New Orleans durante el siglo XIX, provenían a su vez de las Antillas, y traían con ellos músicas llenas de contagiosos ritmos caribeños. También otros habían llegado desde el interior de sud américa trayendo consigo canciones de trabajo y canciones espirituales con las clásicas llamadas y repuestas de la iglesia Bautista. (Clayton & Gammond, 1990).



Figura 4.5 Danza en Congo Square a finales del siglo XVIII. De Wikipedia contributors. (2018, February 6)

Por aquel entonces las canciones de los africanos eran de tres tipos: *espirituales*, *de trabajo* y *las de negros criollos*, siendo en éstas últimas donde se encuentra un gran influjo de España y Francia.

Muchos de estos criollos eran de piel más clara, descendientes de colonos (franceses o españoles) y sus amantes de raza negra. Estos criollos preferían identificarse con sus antecesores europeos, pero no con los africanos, y estaban aleccionados musicalmente. Durante esta época en Nueva Orleans comenzaron los show de juglares, que cantaban y satirizaban sobre la situación de la esclavitud. Por primera vez el país bailaba y cantaba al ritmo de las mismas canciones (La historia del Jazz, 2017). Dicho de otro modo, al igual que pasó en Europa con la cultura clásica, tras el período de la ilustración, la música comenzó a comercializarse en teatros y salas de concierto, destacando los *minstrel show* conocidos como el primer espectáculo típicamente americano donde el cómico se tiznaba la cara e imitaba a los africanos para moza del público general.

Un momento crucial para la forja de la cultura musical moderna fue el 26 de enero de 1861, momento en el que el Estado de Luisiana se declaró independiente, aunque justo 15 meses después una flota federal obligó a Nueva Orleans a rendirse. Esta ocupación trajo una nueva ola de libertad para la población negra de la ciudad y desató una explosión de creatividad. Durante doce años, las tropas federales dominaron el sur dando lugar al primer intento de integración americana, sin embargo, en 1877 en un corrupto trato entre los republicanos del norte y los demócratas del sur las tropas se retiraron y ese período de integración cambió de la noche a la mañana.

Sin embargo, este breve periodo de convivencia libre dio a lugar a nuevos estilos de música. En la década de 1890 llegaron a Nueva Orleans dos nuevos estilos sin los cuales no hubiera existido el jazz. El primero, el *ragtime*, creado por pianistas negros en las ciudades del este, sacado de lo que habían sido antes canciones espirituales, juglares y marchas militares. Estaban cargados de ritmos frescos, insistentes y sincopados. El segundo, el blues, que los músicos de Nueva Orleans comenzaron a escuchar de mano de los refugiados que estaba llegando a Nueva Orleans. El blues era el hermano profano de la música sagrada de las iglesias negras, uno rogaba a Dios y el otro al ser humano.

Entre otros, una personalidad célebre en la creación del jazz fue Buddy Bolden, a quien se le atribuye *el gran cuatro*, es decir el apogeo de la acentuación en el cuarto tiempo del compás en vez del primero. En un primer momento, este estilo nació con muy mala fama por ser originario del barrio de prostíbulos *Storyville*. De hecho, se piensa que la palabra jazz proviene del perfume a jazmín que usaban las prostitutas de por aquel entonces. Quién sabe.

Revolución Industrial. Capitalismo

Fruto de la segunda revolución industria, a partir de los años 20 se produjo un gran florecimiento económico, sobre todo en grandes ciudades industriales como Nueva York y Chicago. El jazz se trasladó hasta allí y adoptó el modo de producción industrial del momento surgiendo con ello las *Bigs Bands*. En la figura 4.6 se presenta una muestra de la partitura perteneciente a la obra *Der Freischütz* de Carl Maria von Weber,

perteneciente a la cultura clásica, para ser comparada con la figura 4.12 que representa la obra para *big bands* *Im Always Chasing Rainbows* de *Benny Goodmans* en 1940. De esta manera, las *big bands* con una plantilla más amplia suponen la adaptación del modo de producción industrial *taylorista*, al igual que en la cultura clásica, con diferenciación de roles entre compositor, arreglista e instrumentista. Aunque las *Big Bands* de *swing* siguieron formando parte del panorama musical americano, a finales de la segunda guerra mundial, los músicos de jazz se revelaron contra el *swing* y las *big bands*. Estos músicos consideraban que el *swing* no dejaba suficiente espacio para la improvisación de los solistas, carecía de interés armónico y los ritmos eran demasiado estereotipados cuanto menos rutinarios.

Unos años más tarde, durante los 40, el *bebop* impuso lo individual sobre lo colectivo retornando a las agrupaciones más pequeñas (tríos, cuartetos y quintetos). De esta etapa cabe destacar a *Dizzy Gillespie*, *Charlie Parker* y *J.J. Johnson*. El *bebop* evolucionó de diversas maneras, por un lado surgió el *cool bop* que presenta un tratamiento mucho más tranquilo y pausado, por otro el *hard bop*, más rítmico influenciado por el *funky* y el *soul*. Sin embargo, la historia de la cultura moderna del presente trabajo tuvo un gran punto de inflexión con la aparición y desarrollo del *rock and roll*.



Figura 4.6 Manuscrito original de *Der Freischütz* de C.M. von Weber (1820). Extraída de Wikipedia contributors. (2018, January 27)

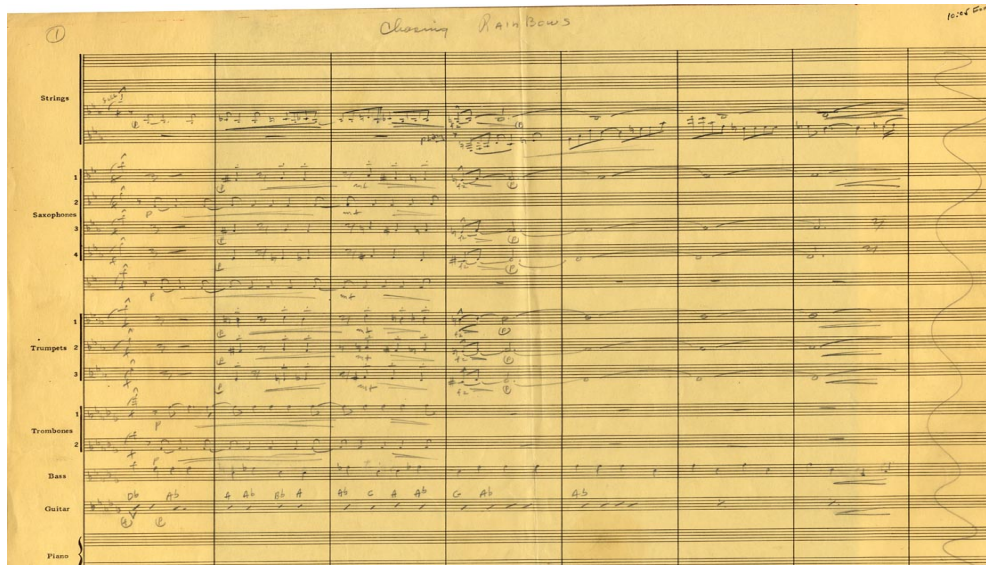


Figura 4.7 *Im Always Chasing Rainbows* de Benny Goodman. Extraído de https://www.library.yale.edu/musiclib/exhibits/chopin/chasing_rainbows_sauter.html. Consultado el 6 de diciembre de 2017

Del rock al pop

Continuando con la historia musical de los Estados Unidos, durante la década de 1940, hibieron dos huelgas en la industria musical que tendrían importantes consecuencias a largo plazo. La primera de ellas fue iniciada en 1941 por la *American Society of Composers Authors and Publishers* (ASCAP). Dicha asociación boicoteó la emisión de sus canciones en la radio, lo que fue un regalo para la organización rival, la *Broadcast Music Incorporated* (BMI). En la ASCAP estaban representados los autores que sabían leer y escribir partituras como *Irving Berling*, *Cole Porter*, *Johnny Mercer* o *Sammy Cahm*. En cambio, en BMI no tenían interés en las partituras, y el grueso de sus derechos de autor correspondía a piezas de jazz, blues rock y country.

La segunda de las huelgas en la industria musical estadounidense, fue decretada en 1942 por el sindicato de músicos quienes prohibieron todas las grabaciones. Es decir estaba permitido la actuación en directo pero no la grabación de discos. Como la huelga no afectaba a los cantantes sino a los instrumentistas surgieron los grupos vocales a capela que acompañaban a estrellas como *Tommy Dorsey* y un tal *Frank Sinatra*. No en vano, fue durante la década de los 50 cuando *Theodor Adorno* y *Max Horkheimer* reflexionaron

sobre cómo el sistema de producción mecanizado ya no sólo regula el tiempo de empleo laboral, sino también ha conquistado la mente del hombre durante su tiempo libre y de entretenimiento:

“El *amusement* es la prolongación del trabajo bajo el capitalismo tardío. Es buscado por quien quiere sustraerse al proceso del trabajo mecanizado para ponerse de nuevo en condiciones de poder afrontarlo. Pero al mismo tiempo la mecanización ha conquistado tanto poder sobre el hombre durante el tiempo libre y sobre su felicidad, determina tan íntegramente la fabricación de los productos para distraerse, que el hombre no tiene acceso más que a las copias y a las reproducciones del proceso de trabajo mismo. El supuesto contenido no es más que una pálida fachada; lo que se imprime es la sucesión automática de operaciones reguladas. Sólo se puede escapar al proceso de trabajo en la fábrica y en la oficina adecuándose a él en el ocio. De ello sufre incurablemente todo *amusement*. El placer se petrifica en aburrimiento, pues, para que siga siendo placer, no debe costar esfuerzos y debe por lo tanto moverse estrechamente a lo largo de los rieles de las asociaciones habituales. El espectador no debe trabajar con su propia cabeza: toda conexión lógica que requiera esfuerzo intelectual es cuidadosamente evitada” (Adorno y Horkheimer, 1988, p. 10).

Este proceso de producción de bienes culturales en serie, pasó a distribuirse a través de medios masivos desde la radio, la televisión e internet en la actualidad. A partir de esto aparecen las sociedades de masas de consumidores que son alienados del capitalismo y reciben los productos e ideologías que los altos dirigentes de la burguesía estima oportuno. Dicho de otro modo, la cultura creó a la industria y más tarde la industria creó a la cultura (Du Gay, Hall, Janes, Madsen, Mackay y Negus, 2013).

Además de estos cambios, cabe destacar cómo el formato de difusión radiofónica evolucionó cuando en 1953 *Martin Block* comenzó la emisión de su programa llamado *Make Believe Ballroom*, en el que simplemente se ponía discos de su colección particular mientras leía datos sobre los mismos extraídos de *Billboard* y *Variety*. Pero además el

locutor difundía mensajes publicitarios improvisados a sus cuatro millones de oyentes, hecho que empezó a reportar numerosos ingresos y a cambiar el transcurso de la historia.

En esta época, el modo de producción musical de la cultura musical moderna también respondía a la estructura taylorista, conocido en el ámbito de la música como modelo americano *Tin Pan Alley*. En este modo de producción existían diferentes figuras como artistas, arreglistas, compositores y editores, cada uno especializado en una parte del proceso (Gonzalo, 2016). Dicho de otro modo, el modelo *Tin Pan Alley* supone la adopción del modelo productivo taylorista de la época industrial a la cultura musical moderna.

Sin embargo, este modelo evolucionó. Así, Pérez (2015) señala a *The Beatles* como la bisagra entre la vieja y la nueva producción. La nueva producción correspondería a procesos más creativos y personales de los grupos y artistas. Este modelo productivo poseía una estructura más cooperativa y horizontal. No podemos asegurarlo con certeza, pero podría atribuirse al cambio en el modelo educativo inglés y el aumento de las *arts schools* uno de los posibles caldos de cultivo e influencia para la aparición de estos nuevos procesos de producción artística. Entre otros numerosos artistas que habían pertenecido a ellas cabría destacar la figura de *John Lennon*.

Este modo de producción musical muchos más horizontal y con roles homogéneos ha sido heredado por el actual estilo *indie nacional*. Así, por ejemplo lo declaran los mismísimos *Vetusta Morla*:

“Quizá Pucho, Guillermo y Juanma sean las caras más reconocibles del grupo, pero Vetusta Morla funciona como una asamblea. Todo se decide por consenso, cada uno tiene su función y no hay lucha de egos. Comprobado. Cuando empezamos apenas sabíamos tocar. Ninguno de nosotros tenía la suficiente seguridad para coger las riendas. Nos necesitábamos los unos a los otros. Y ha sido un crecimiento conjunto. Somos lo que somos gracias a cada uno de nosotros" (El País, 2011).

La cultura flamenca

A continuación se expondrán el desarrollo y evolución de la cultura flamenca. Si bien para la revisión de la cultura clásica ha sido necesario reflexionar sobre la cultura la evolución de la cultura europea, y para la cultura moderna el desarrollo de la sociedad norteamericana, para comprender el origen y evolución de la cultura flamenca es necesario remontarse al siglo XVI en el sur de la península ibérica.

Época Feudal

Así, según Briceño (2012), el origen del flamenco se remonta a la convivencia cultural presente en la España de los siglos XV al XVIII: hindúes, griegos, bizantinos, persas, árabes, judíos y por supuesto gitanos. Gervás (2006) expone que con la invasión del Emperador Mongol en el siglo XI comenzó el éxodo hacia el sol poniente de los indios de la región de los cinco ríos, el actual *Punjab*. Es en el año 1425, bajo el reinado de Alfonso V *el magnánimo* cuando documentalmente se tiene constancia de la presencia del pueblo gitano en la Península Ibérica, concretamente en el reino de Aragón. Musicalmente, en el territorio español en ese momento la popularidad del romancero estaba en pleno apogeo.

Existen testimonios literarios que nos permite suponer una rápida adaptación de los gitanos hacia el romancero. Así, Cervantes (1553) nos hace una descripción en su novela la Gitanilla, de una gitana preciosa cantando romances “al tono correntío”. A estos primeros romances gitanos sin acompañamiento se les denominó *Tonás*.

Por otro lado, en cuanto a la guitarra flamenca, Cortés (2010) diferencia ya en el siglo XVI la *guitarra popular* con prácticas de acompañamiento elementales y rudimentarias de las complejidades de la *vihuela*. Esta guitarra de cuatro órdenes se utiliza fundamentalmente con una función rítmica, con la práctica de rasgado. Estas prácticas guitarrísticas también glosaban variaciones llamadas diferencias que a posteriori se conocería con el nombre de *falsetas*.

Etapa mercantilista

La etapa mercantilista constituyó un gran proceso de expansión del imperio español que influyó notablemente en el desarrollo de lo que hoy conocemos como cultura flamenca. Al parecer, diversos investigadores (Cortés, 2010; Marín, 2012) sitúan en el fandango el origen del actual flamenco que como se expondrá más adelante las primeras referencias del mismo respondían bajo la denominación fandango indiano. Según Navarro (2002) hay constancias del uso del término fandanguero en Jerez ya por el s. XV para denominar así a los esclavos blancos y negros que organizaban bailes y escándalos nocturnos improvisados.

Por otro lado, durante este período también podemos situar el origen del cante ligado a los oficios, siendo el de la fragua fue el que más relación tuvo con el flamenco. Es posible que los martinetes, tenga su reminiscencia en esas formas evolucionadas del romance llamadas tonás, de ahí quizá, su forma dialogada de cante, en la que la temática era clara para todos los componentes de la reunión y donde se comunican problemas actuales (Ojuml, 2011).

Este hecho se puede observar en el trabajo de Matos (1963) quien hace una comparativa entre el trabajo de Francisco Salinas (s.XVI) en donde recoge canciones folklóricas de aquella época y los trabajos de etnomusicología actuales. En la figura 4.8, se muestra una comparación de las melodías recogidas por Salinas (primer pentagrama señalado con una “S.”) y las melodías recogidas por etnomusicólogos de principios del siglo XX recogida en la Herrera del Duque en Badajoz (segundo pentagrama, señalado con una “A.”). Estas melodías en concreto responden a canciones de oficios de fragua.



Figura 4.8 Comparativa de melodía recogida por Salinas en el siglo XVI con la recogida por un etnomusicólogo del siglo XX (extraído de Matos, 1963)

En la figura 4.9 se muestra un grabado del pintor flamenco Joris Hoefnagel, quien estuvo en España durante la segunda mitad del siglo XVI, presenta a dos herreros trabajando al aire libre a las afueras de Sevilla. Estas cuadrillas de herreros eran itinerantes viajaban de ciudad en ciudad situándose a las afueras de las mismas.



Figura 4.9 Grabado de Joris Hoefnagle siglo XVI

Al respecto de la guitarra, fue durante el siglo XVII cuando se le añadió un orden (una cuerda) contando desde este momento con 5 cuerdas pasando a ser conocida esta guitarra internacionalmente como *guitarra española* con la cual se realizaban acompañamientos a través de rasgueos y punteos. Las partituras de esta época de música popular se comenzó a escribir en tablaturas, en dónde a través de su análisis es posible descifrar el origen de diferentes aspectos rítmicos, armónicos y melódicos que cristalizarían en siguientes años tanto en el toque como en el baile flamenco (Cortes, 2010).

La presencia del fandango en el Barroco

Es durante el Barroco en donde se sitúan las primeras referencias musicales escritas del fandango, concretamente en una tablatura perteneciente al manuscrito *Libro de diferentes cifras de guitarra escogidas de los mejores autores* (Gaspar Sanz, Domenico Pellegrini y Francisco Corbetta) fechado en 1705. Como ya adelantamos unos apartados atrás, es en este manuscrito donde se un fragmento llamado *fandango indiano* que resulta ser el primer vestigio encontrado de armonización de la cadencia andaluza para guitarra. Según Cortés (2010), la indicación indiana presupone la procedencia sudamericana de la pieza. Sin embargo, no se puede afirmar por ello que ni el fandango ni la cadencia andaluza provengan de las américas puesto que esta cadencia andaluza ya aparece por ejemplo en la folía de “Rodrigo Martínez” de 1490. Aun así, este primer fandango no poseía copla y suponía una estructura sobre la que realizar improvisaciones instrumentales.

Por ello, suponiendo que este tipo de danza ya existía en España durante el barroco, no debió haber tenido la suficiente popularidad por lo extraño que resulta la ausencia del mismo en los tratados de Sanz o Guerau, autores especialmente interesados en la trascripción de danzas y bailes de moda en su época. No obstante, el fandango fue haciéndose progresivamente popular, apareciendo incluso en obras de grandes compositores como Bocerrini o el Padre Soler.

La ilustración

Con la ilustración, al igual que sucedió con la música clásica también se comenzó a comercializarse el fandango en forma de partitura. Por citar un ejemplo, el sábado 12 de febrero del 1780 se halla el siguiente anuncio en el Diario de Barcelona: “Seis minuetes para guitarra de 6 órdenes punteada. = Una Pastorela, el Fandango de Cadiz y la Tirana para salterio: por D. Joseph de los Ríos. Se hallarán en la Librería de los herederos de Corominas frente de la Imprenta de la Gazeta: su precio 10. reales cada obra, y pueden ir en carta.”.

Sin embargo, no fue hasta la malagueña-rondeña de Francisco Rodríguez *El murciano* donde apareció una copla vocal con la estructura del fandango y el tono en el que estos estilos pasaron a interpretarse: mi frigio M / Do M. Según Rioja (1996), Francisco Rodríguez fue el precursor del toque flamenco al incrustar una letra, al parecer con las características estructurales similares a la jota aragonesa, en mitad de las cadencias andaluzas del fandango.

Revolución Industrial

Durante la revolución industrial, la guitarra también se somete a cambios estructurales similares a los instrumentos de cuerda, tensado de cuerdas y sustituciones de componentes de tripa por acero y metal. Gracias a estos cambios se pudo llevar la guitarra a los grandes escenarios de teatros y salas de concierto. Un ejemplo de ello aparece en (Cortés, 2010) donde se puede observar el programa de concierto de *Julián Arcas* dado en el Teatro Principal de Almería el 8 de mayo de 1881 entre las dos aguas de los géneros clásico y flamenco.

En la segunda mitad del siglo XIX y hasta la segunda década del siglo siguiente el flamenco hizo inclusión en los cafés cantantes, cafés conciertos, cafés musical o café de variedades (Vergillos, 2002). Estos cafés cantantes aparecieron en toda la geografía española: Cartagena, La Unión, Córdoba, Bilbao, Barcelona, Madrid, Granada, Málaga, Puerto de Santa María, Cádiz, Jerez, Sevilla, etc. Durante este período se asentaron los cantes por *seguirillas* y *soleares*, nacen otros nuevos como los derivados de la flamenquización del fandango o los cantes de origen americano, pero otros caen en desuso como los romances y las tonás por su escaso valor escénico, o más bien comercial.

Se define lo que se llamaría jondo o *cante por to lo jondo* para los estilos más primitivos y rasgados, pero también el *cante adelante* en el que el cante es protagonista y *cante atrás* en el que está al servicio del baile (Álvarez & Baltanás, 1999). Es en este periodo cuando se crean y delimitan los estilos de los diferentes cantes que hoy se conocen. Pero además, este período también fue fundamental para el surgimiento del baile flamenco. Este cambio de espacio escénico del flamenco, que pasó del cante de los

oficios a la situaciones de mercantilización del flamenco, abrió una nueva etapa que perdura hasta hoy día. Esta esta se puede dividir en tres períodos: *la ópera flamenca*, *la revalorización flamenca* y *la etapa actual*.

Tal y como expone Vergillos (2002) a partir de la segunda década del siglo pasado comienzan a ser habituales los espectáculos flamencos en teatros y plazas de toros. El término *ópera flamenca* aparecía en alguno de ellos, pero como resultado de una estrategia empresarial para pagar menos impuestos. Los historiadores del flamenco juzgan negativamente este período puesto que se impusieron cuplés flamencos, *gaiterismos* y se desvirtuaron las letras, hecho que hizo que surgieran intentos para su conservación como lo fue el concurso de Granada del año 1922.

Sin embargo, tanto para el toque como para el baile fue un período que conllevó unas mejoras sustanciales. Por ejemplo, en la guitarra, surgieron figuras como *Sabicas* y el *Niño Ricardo*, creadores de las dos escuelas guitarrísticas más sobresalientes del flamenco y cuya influencia fue casi absoluta entre las décadas de los años treinta a los setenta. En cuanto al baile, se desarrollaron y asentaron dos corrientes esenciales: el baile flamenco tradicional y el ballet flamenco, que en ocasiones se mezcla con el llamado baile clásico español. Con esta inclusión del baile flamenco en la música clásica se internacionalizó el arte flamenco y eso hizo, por ejemplo, que el conocido empresario de los ballets rusos *Sergei Diaguilev* incorporara un cuadro flamenco para producir obras como *El sombrero de tres picos* de *Manuel de Falla*. La evolución del baile llegó a tal punto que en la actualidad todos los cantes tienen su propio baile.

Capitalismo

En la época de los años cincuenta del siglo pasado surgió una fuerte crítica hacia la des-virtualización que había sufrido el flamenco en las etapas anteriores, a la pérdida de los cantes jondos en pos del fandango y sus derivados debido a la comercialización del género. Durante esta etapa surgen una serie de ensayos literarios y trabajos discográficos con la intención de recuperar la esencia flamenca mermada por las necesidades de los empresarios de los cafés cantantes y óperas flamencas.

En el 1954 se graba la Antología del cante flamenco, en el que intervienen numerosos artistas flamencos como *Rafael Romero*, *Pericón de Cádiz*, *Jarrito* y *Pepe de la Matrona*, entre otros. Debido a la gran crítica recibida, como el premio de la Academia Francesa del disco, surgieron numerosas antológicas flamencas. Cantaores como *Manolo Caracol*, *Antonio de Mairena*, *Fosforito*, *Valderrama* o el propio *Marchena*, realizaron sus grabaciones con especial interés por grabar los estilos marginados hasta entonces.

Además, surgieron numerosos ensayos sobre flamenco reivindicando los estilos más primitivos y genuinos. Posiblemente el ensayo que tuvo mayor impacto, acuñando el término que se usa hoy en día para la ciencia que estudia el flamenco, fue el de flamencología de Climent (1989). En esta época también se iniciaron los concursos y festivales que perduran hasta la actualidad, en el año 1956 aparece la primera edición del concurso de Córdoba y en el 1961 el Festival del Cante de las Minas de la Unión. Otro fenómeno reivindicativo del arte flamenco fueron las peñas y festivales flamencos quienes contribuyeron a la profesionalización del artista flamenco orientado hacia el retorno del cante jondo. Los tablaos flamencos también son de esta época. Locales como la Zambra, El corral de la Morería o los Canasteros surgieron con el propósito de la salvaguarda de la pureza flamenca. También de este período es el interés de las universidades, ateneos musicales y centros culturales por el fenómeno del flamenco.

En cuanto al toque, fue una etapa en la que se consolidaron las innovaciones llevadas a cabo en el período anterior. El baile, siguió la línea de la época anterior al conjugar el baile tradicional con el ballet flamenco y el clásico español. Sin embargo, hay un retorno a lo clásico, al vestuario cotidiano, a los orígenes, representando el baile en círculo y con una escenografía sobria y depurada.

Situación actual

A partir de la segunda mitad del siglo XX comenzó la fusión del flamenco con otros tipos de música de procedencia anglosajona y afroamericana como el pop, el jazz, el rock, el blues, pero también la salsa y el son. También ha sido fusionada con la música electrónica de baile. El fenómeno de flamenco fusión se inicia a finales de los sesenta, con los precedentes de Lionel Hampton, Miles Davis y Gil Evans con su Flamenco

Sketches (1959) y Sketches of Spain (1960) respectivamente. Pedro Iturralde en el jazz español, Smash o Triana en el rock son los nombres de los españoles que empezaron con esta aventura de la fusión flamenca. Sin embargo, quizá fueron los Veneno y los Pata Negra en los años 70 y 80 quienes además de incluir elementos del rock, pop y blues poseían un excelente conocimiento del flamenco.

Sin duda, la influencia más importante de este nuevo flamenco fue *Camarón*. Este cantaor, tras haberse consolidado en los círculos flamencos más tradicionales, fusionó cantiñas, bulerías y hasta soleares con ritmos del rock, pop y salsa. Sin embargo, fueron los tangos y rumbas el género que mejor funcionó con este mestizaje. Existieron también figuras como la de Lole Montoya, Manuel Molina, Enrique Morente o Raimundo Amador, quienes también contribuyeron a la fusión del flamenco con las músicas más actuales.

En cuanto al toque, esta fue otra época de esplendor y desarrollo. Este instrumento logró en los años setenta y ochenta su definitiva emancipación del canto. Paco de Lucía es el genio de la historia flamenca. Fue el creador del virtuosismo y dinamismo actual, aumentando las posibilidades armónicas con acordes de paso, disonancias, pero también las rítmicas con contratiempos y vertiginosos ritmos. Otra de las grandes aportaciones fue la idea del grupo flamenco y de la música instrumental flamenca integrando otros instrumentos como el cajón peruano, el bajo eléctrico o la flauta travesera de Jorge Pardo. Paco de Lucía fue asiduo colaborador de músicos como Chick Corea o Al DiMeola.

Tal y como dicen los flamencos, en la actualidad, la situación del flamenco es la de siempre, mejor que nunca. De hecho, en cuanto al aprendizaje, en la actualidad la cultura flamenca convive el aprendizaje tradicional informal con la reciente inserción de las enseñanzas de guitarra y canto flamencos en los estudios formales de los conservatorios (LOGSE, 1990).

En síntesis general, las culturas musicales descritas han sido influenciadas de esta manera por los cambios económicos y sociales. Estos cambios no influyeron en el mismo momento ni del mismo modo en cada una de estas culturas. A continuación, se presenta un breve esquema que permita conceptualizar estos cambios en base a las sociedades de aprendizaje formal expuestas en Pozo (2014).

Resumen: La historia de la mercantilización del sonido.

Así, en un primer momento, se podría situar un origen común a todas las culturas musicales con la mimesis como herramienta cultural empleada y con modos de producción abiertos que requerían de la improvisación para su conclusión. Es decir, en este primer momento parte del acervo cultural musical consistía en una serie de estructuras armónicas sobre las cuales se realizaban improvisaciones tanto instrumentales como vocales. Dicho de otra manera, Pozo (2014) describe a las culturas de tradición oral como en la prehistoria del aprendizaje a través de la imitación y el modelado (mente mimética), técnicas de aprendizaje reproductivas que necesitaban de procesos asociativos o de crecimiento.

Sin embargo, mientras los contextos eclesiásticos que darían lugar a la cultura clásica con la evolución de la escritura poseían en un primer momento la intención del aprendizaje de cantos litúrgicos, externo a los contextos eclesiásticos la música servía de guía de la acción en los diferentes oficios y festejos populares. Durante este período, la música cobraba, o quizá dotaba de, sentido y significado la acción en diferentes gremios de oficios, ritos eclesiásticos o de la nobleza.

Durante la ilustración y la mercantilización de las partituras musicales y los procesos de producción industrial el aprendizaje se modifica pasando de un aprendizaje técnico. La práctica musical cobró relevancia en el seno de la burguesía apareciendo la figura de aficionado que interpretaba piezas musicales por mero placer. Las bandas de vientos del levante español aún conservan y perduran esa forma de relacionarse con la música, desde la afición, pero también desde el modo de producción que se impuso en el siglo XIX.

Pozo (2014) define este tipo de aprendizaje como un aprendizaje fuera de contexto, de carácter individual y supervisado y con un modo de formación técnico. Al parecer este es el tipo de aprendizaje que campa a sus anchas aún hoy en día en los espacios de educación musical, en donde se ha observado la preponderancia de una teoría implícita interpretativa (Pozo, 2017).

Otro cambio que llegó más tarde con el romanticismo y la revolución industrial fue otorgar a la música la cualidad semántica. Hubo diferentes intentos de traducir el significado semántico a significado emocional, sin embargo, todos estos intentos desistieron, asumiendo que en el potencial semántico de la música se encontraban agentes externos a ella (Millet, 2000). Al parecer, esos agentes externos podrían los significados compartidos de las culturas urbanas a las que pertenece el individuo, contribuyendo a la creación de identidades por parte de quienes coinciden en su escucha (Balkwill y Thompson, 1999).

Esta potencial capacidad de contribuir a crear la identidad de los individuos fue aprovechada por las industrias culturales, quienes ayudados de medios de reproducción de masas (prensa, radio, televisión, cine, internet, etc...) conformaron culturas musicales para el consumo de unidades de venta musicales fabricadas en serie, olvidándose de los modos de producción musical abiertos e improvisados que poseía cada una de las culturas de este estudio antes de su mercantilización. En la tabla 4.2 se muestra un resumen esquematizado en dónde se puede observar la coincidencia de los modos de producción en los orígenes de cada una de las culturas y la variación de los mismos tras los procesos de comercialización. La fase denominada como pre-producción pasa de estar conformada sobre estructuras rítmico armónicas sobre las que se realizaban improvisaciones a productos cerrados, con la diferenciación del cierre de esta fase de preproducción de manera cooperativa por parte de la cultura moderna en las composiciones realizadas a través del modo de producción post beat boom.

Pero incluso, el término cultura ha ido variando a lo largo del tiempo. Según Kuper (2001) el término cultura tiene su origen en las discusiones intelectuales del siglo XVIII en Europa. En sus inicios, el concepto cultura connotaba civismo, moralidad y civilización, frente a la barbarie y el salvajismo de lo ajeno.

Durante el siglo XIX numerosos intelectuales reconocen el plural del concepto cultura que equivale a admitir que no existe una cultura universal, siendo diferentes las maneras de ver y vivir la vida por parte de los diferentes pueblos del mundo. En la actualidad e inmersos en el sistema capitalista cultura y economía van de la mano. En palabras de Roger Behrens “cultura e industria cultural se ensamblan mutuamente; las necesidades (tal y como las concibe la cultura de masas) no sólo son satisfechas de modo

industrial (mediante la producción de masas), sino que tanto las necesidades mismas como los modos de satisfacerlas son industrializados” (Maiso, 2016).

Tabla 4.2 *Tabla resumen de las variaciones en los modos de producción cultural . Elaboración propia*

Etapa/Cultura	Clásica	Moderna	Flamenca
Pre-industrial			
Función social de la interpretación musical en la actos sociales de la cotidianidad.	Pre-producción abierta de estructuras armónicas para ser concluidas a través de la improvisación. Canciones de gremios, actos profanos y eclesiásticos. Producción musical ligada al contexto <i>referencial</i> .		
Industrias Culturales (venta de unidades de productos culturales). Distanciación de la música de su lugar de producción.	Pre-producción cerrada a partir del siglo XIX. Asunción de un único modelo de producción Taylorista.	Siempre abierta para jazz. Pre-producción cerrada para estilos pop y rock (de los 50 en adelante). Abierta para <i>indie</i> durante el proceso de composición (a partir de los 60).	Conviven los dos tipos de pre-producción. El artesano, consistente en la improvisación sobre una estructura armónica, pero también el industrial.

El concepto de identidad cultural encierra un sentido de pertenencia a un grupo social con el cual se comparten rasgos culturales, en este caso las prácticas musicales. Como expone Pozo (2014) actualmente conviven en una jerarquía estratificada las diferentes sociedades de conocimiento, y esperemos que siga así por que como T.S. Eliot dijo en el siglo XIX: “la deliberada destrucción de otra cultura en conjunto es un daño irreparable, una acción tan malvada como el tratar a seres humanos como animales [...] una cultura mundial que fuese una cultura uniforme no sería en absoluto cultura. Tendríamos una humanidad deshumanizada” (en Molano, 2007, 72).

“La música no es el lenguaje universal, como el cliché de la modernidad esgrime para ocultar el silenciamiento de muchos cantos por la imposición de algunas canciones” (Shifres, 2016, 142).

Capítulo 5 Las gafas para ver. Sistema de Análisis



Ilustración 5.1 Cargando Sistema de Análisis



Ilustración 5.2 Extracto de la BSO de Psicosis de Bernard Herrman. En <https://youtu.be/VdAT15zXZ5s>

Resumen

Una vez expuestos los planteamientos teóricos que serán empleados para la articulación de la presente Tesis Doctoral, en este capítulo se desarrolla el Sistema de Análisis mediante el cual se espera poder observar y distinguir las diferentes acciones que ocurren durante las prácticas de ensayo. Este sistema de análisis ha sido incluido en la presente parte teórica por el peso que tienen las diferentes propuestas teóricas empleadas para la elaboración de las categorías de observación. Se adelanta en este momento que a pesar de que el Sistema de Análisis es desarrollado en profundidad durante este capítulo en los estudios empíricos en los que se emplea también es desarrollando contextualizándolo y concretándolo a la naturaleza de los mismos.

Introducción

Han sido ya varios los sistemas de análisis propuestos para el estudio de las interacciones en diferentes espacios de enseñanza y aprendizaje (Coll, Onrubia y Mauri, 2008; Sánchez, García, Castellano, Sixte, Bustos y García-Rodicio, 2008; Sánchez, Pérez, Pardo, Sixte y Sosa, 2008). Por su parte, el *Grupo de Investigación en Adquisición de Conocimiento Musical de la Universidad Autónoma de Madrid* (citado en lo sucesivo como GIACM) ha desarrollado el *Sistema de Análisis de la Práctica Instrumental* (citado en lo sucesivo como SAPIL). En los estudios empíricos 2 y 3 de esta tesis doctoral se utilizará dicho sistema de análisis con las pertinentes adaptaciones para las características de los contextos de práctica grupal. A lo largo de este capítulo será presentado el SAPIL (GIACM, 2011) con las revisiones propuestas para estos contextos grupales, no obstante, en el Anexo I puede consultarse el SAPIL (GIACM, 2011) en su versión original.

Las adaptaciones han sido realizadas en las *unidades de observación, contenidos y condiciones*. En cuanto a las unidades de observación las *actividades típicas* han sido redefinidas como *modos de producción musical* descritos en los primeros capítulos de esta primera parte teórica. Pero, además, al entenderlas como modos de producción musical estas antiguas actividades típicas no son entendidas como elementos que describen la práctica sino más bien como elementos que explican la práctica.

En cuanto a los *contenidos*, como se describirá en detalle unas líneas más abajo, los contenidos que antes eran descritos como niveles de internalización de la partitura como sistema de representación externo, han pasado a describirse a partir de la aceptada subdivisión de la música en tres niveles de representación musical: *fonológico, sintáctico y semántico* (Bernstein, 1976; Gómez-Ariza et al. 2000 a y b; Sloboda, 2015).

La otra principal modificación ha sido realizada en la dimensión de configuración. Además de incluir categorías más específicas que permitan distinguir el tipo de interacción entre los participantes, han sido incluidas la distinción de destrezas musicales. En esta ocasión se ha partido de Lehmann, Sloboda y Wood (2007) para realizar la

distinción entre las destrezas de: *expresión e interpretación, escucha y memorización, lectura, composición e improvisación*.

Aun así, el SAPIL (GIACM, 2011) mantiene su estructura diferenciando dos componentes distintos de las prácticas ensayo grupal: *unidades de análisis y dimensiones* que se pueden observar en la práctica. A continuación, se procede a la revisión de estos dos componentes junto con una descripción detallada de las adaptaciones para su aplicación en contextos grupales.

Unidades de análisis

El SAPIL (GIACM, 2011) tiene como función volver inteligible la sucesión de acciones, palabras y gestos que van transcurriendo durante las prácticas de ensayo. Por ello, frente a esta necesidad de obtener una visión lo más amplia posible del corpus de datos del que se dispone, se propone la fragmentación del proceso de aprendizaje en unidades de análisis más pequeñas (Sánchez et al. 2008b). En la figura 5.1 se muestran las diferentes unidades de análisis esquematizadas de mayor a menor dimensión: *unidad musical, unidad temporal, secuencia de episodios y ciclos*. A continuación, se procede a la descripción de las mismas.

En palabras de Coll (1984, p. 68) “El análisis empírico de la interacción debe realizarse sobre unidades completas de enseñanza/aprendizaje (unidades didácticas)”. El SAPIL (GIACM, 2011) diferencia entre cuatro tipos de unidades musicales completas para las aulas de educación musical. Así, en un primer momento conforman estas unidades musicales los *ejercicios técnicos*, la *obra*, la *creación* y una cuarta categoría que englobaría las unidades no pertenecientes a las anteriores. Sin embargo, la naturaleza teórica de nuestro contexto de observación nos obliga a la reflexión sobre dichas unidades musicales. Así, en los contextos de grupos de aprendizaje musical se ha asumido observar como unidad molar la pieza musical, asumiendo que existirán diferentes formas de afrontarla dependiendo del modo de producción musical desde el que se interactúe.

La siguiente unidad de análisis de menor dimensión es la *sesión de ensayo*, que corresponde al tiempo destinado a la práctica musical distinguido en los diferentes días

que dura el aprendizaje. De esta manera, dentro de cada una de las siguientes sesiones existirían diferentes momentos distinguidos por el tipo de contenido que corresponderían con la unidad de análisis denominada como *episodios*. De este modo, cada sesión se descompondría en diversos episodios que podrían analizarse como una unidad en sí misma. Por lo tanto, un episodio supone el tiempo destinado a tratar un tema o contenido concreto. Por ejemplo, el tiempo que un grupo trabaja la afinación de los últimos 4 compases del primer movimiento de una sonata, o la unión entre las estrofas y el estribillo, o el cierre específico de una falseta.

Durante estos episodios aparecen diferentes tipos de Actividades Típicas en el Aprendizaje (ATAs). Como muestra la tabla 5.1, para este estudio se ha configurado el SAPIL (GIACM, 2011) distinguiendo las actividades típicas como *producción verbal* y *producción musical*.

Tabla 5.1 Actividades típicas en la enseñanza y aprendizaje de la música instrumental. Adaptado de GIACM (2011)

Actividad Típica	Definición	Ejemplo	Contraejemplo
1. Producir Verbal ATPV	Producción de tipo lingüístico de algún componente del grupo.	-Vamos a ver otra vez el calderón. -Vale, vamos. -Ok.	-Cantar, entonar, tararear. -Respirar profundo. -Toser.
2. Producir Musical Instrumental ATPMI	Producción musical de algún componente del grupo.	-Hacer sonar la guitarra, la flauta, el cello, el trombón...	-Emular el sonido del instrumento con el tarareo.

Desde la propuesta de Lehmann et al. (2007) se presenta una serie de destrezas que son potencialmente distinguibles sin necesidad del análisis de las producciones verbales que les acompañan. Estas destrezas son: *lectura, escucha, memorización, composición, improvisación, expresión e interpretación y gestión del miedo escénicos*. Las categorías musicales para los procesos musicales parten de estas categorías, al asumir que una destreza es la habilidad de un proceso cognitivo (Gil y Vilches, 2006). Mediante estas destrezas se describirán los procesos a través de los cuales se produce el aprendizaje musical. A continuación, se procede a la descripción de estos procesos.

De tal manera, la etiqueta lectura *musical* describe el proceso mediante el cual se procesa la información de una partitura musical, sea cual fuere su sistema de notación. Sloboda (2015) propone tres momentos diferenciados para la lectura de partituras. En primer lugar se realiza una lectura “a vista”, para en las siguientes lecturas ir realizando modificaciones y correcciones hasta llegar a la lectura final. La lectura musical constituye una fuente de información para el músico (Nuñez y Tejada, 2012). La lectura musical implica el dominio de diversos factores que deben coordinarse para interactuar al mismo tiempo. Hakim (2007) expone como la lectura interna el lenguaje verbal y el musical presenta movimientos oculares similares pese a la diferenciación de contenido, sin embargo cuando se ha de externalizar la lectura de partituras, bien sea mediante el canto o un instrumentos, los procesos implicados varían (monitoreos auditivos, movimientos del aparato fonatorio, movimiento de manos y dedos...). De tal manera, con esta categoría se describen los momentos en los cuales se produce la lectura de una partitura.

Así, Rorem (1963) distinguió entre *oír* (listening) y *escuchar* (hearing). Para este autor, la principal diferencia entre estos dos procesos está determinada por la aparición de la interacción entre el que escucha y la música. En consonancia con esta distinción la presente configuración del SAPIL (GIACM, 2011) propone distinguir la escucha por el tipo de reacción que genera, ya sea la memorización para la memorización y la posterior repetición, la interpretación o una transformación musical o simbólica. Por ello, el siguiente proceso que se categoriza en este sistema de análisis es la memorización musical a través del cual se imprime la secuencia sonora en la memoria musical. Sloboda (2015) define la memoria musical eficaz como la capacidad para representarse la música en términos de sus relaciones internas que puedan hacer referencia a patrones estilísticos familiares y estructuras, pero también a secuencias sonoras dentro de la misma pieza. A su vez, Estarriaga y Landa (2012) propone una clasificación del proceso de memorización según el grado de perfeccionamiento alcanzado, pueden existir cuatro grados: la memoria retentiva (sólo recuerda), la memoria reproductiva (recuerda y reproduce), la memoria constructiva (recuerda y expresa aportes personales) y la memoria creadora (recuerda y transforma la información). En el presente caso se hará distinción entre memoria reproductiva (recuerda y reproduce) y memoria constructiva (recuerda y transforma sin perder la identidad).

En el aspecto creativo musical, Lehmann et al. (2007) proponen una clasificación entre composición e improvisación bastante sugerente. En un primer lugar delimitan a un tiempo concreto de la historia el entenderlas como dos experiencias separadas la de componer e improvisar, para después describirlas con la analogía de hablar con los amigos o bailar en una fiesta (improvisar), frente a la redacción de un texto científico, crear una coreografía o volver a revisar el último mail que escribes a tu tutor de tesis (componer). En la línea de esta distinción, para Sági y Vitány (1988) existen dos tipos de experiencias creativas: por un lado la *creatividad generativa* definida ésta como la capacidad que posee una persona para crear música de manera intuitiva, y por el otro, la *creatividad-constructiva* por la cual el compositor da forma a una obra original a través de un trabajo consciente. Para esta investigación se ha tenido a bien categorizar aquellos procesos musicales en los que no se pretenda repetir una información ya conocida, sino explorar nuevas posibilidades.

Sin embargo, la distinción entre la expresión y la interpretación como un rasgo distinguible dentro de las producciones musicales despierta ciertas inseguridades para este contexto de observación. Esta distinción entre la expresión e interpretación existe en el acervo cultural, así por ejemplo, las interpretaciones expresivas son denominadas con *duende* en la cultura flamenca, con *swing* en el jazz y con *nuendo* para la música clásica según Lehmann et al. (2007). Sin embargo, aunque culturalmente existe esta distinción entre las interpretaciones expresivas y las que no lo son, esta diferenciación es un aspecto que incluso genera la polémica entre los aficionados más eruditos, siendo por ello que se ha tenido a bien no distinguirlas por lo subjetivo que resulta el percibirlo. También se ha descartado la gestión del miedo escénico por escapar a la naturaleza de este estudio trabajo.

En síntesis, como muestra la tabla 5.2, para la discriminación de los diferentes procesos musicales hemos aceptado los propuestos por Lehmann et al. (2007) introducidos unas líneas más arriba. Así, estos procesos se muestran adecuados por poder diferenciarse y distinguirse de manera autónoma e independiente del contenido de la producción verbal que le preceda o acompañe.

Para finalizar, según Rusinek (2004) se pueden distinguir dos tipos de aprendizaje musical, el memorístico y el significativo. El aprendizaje memorístico resulta de procesos

repetitivos, ya sea habiendo recibido la información, descubriéndola con la ayuda de un experto o por autodescubrimiento. Por otro lado, la propuesta de Rusinek para el aprendizaje musical significativo implica la relación de los conocimientos conceptuales culturales con los procedimentales. Por ello, para distinguir la naturaleza de la procedencia del conocimiento musical es necesario realizar el análisis del discurso verbal, el cual se describe a continuación suponiendo la mayor parte del corpus de este sistema de análisis.

Tabla 5.2 Tipos de procesos musicales durante la práctica instrumental en grupos. Extraídos y adaptados de GIACM (2011)

Categoría	Definición	Ejemplo	Contraejemplo
Expresión e interpretación PRMEI (no usada)	Acción musical en la que se interpreta un pasaje musical.	-Interpretación del primer movimiento de una sonata. -Interpretación del segundo pasaje.	-Vamos a ver a partir del 20, ¿qué lleváis ahí? -una negra -corcheas...
Lectura PRMLE	Acción musical en la que se interpreta un pasaje musical escrito en una partitura.	-Interpretación de un pasaje escrito de una obra.	-¿Qué llevas después del calderón? Esa parte es muy sentimental.
Escucha y memorización PRMEM	Acción musical en la que se interpreta un pasaje musical a través de la escucha y memorización.	-Interpretación de un fragmento para que pueda ser aprendida y repetida.	
Composición PRMCOM	Verbalización destinada a la creación de una nueva pieza.	-Vale, a ver qué os parece esta línea de bajo. No se, creo que le falta algo.	-Esta es la versión que propone el editor para la <i>cadencia</i> .
Improvisación PRMIM	Acción musical destinada a la creación de nuevo material temático.	-Fragmento musical con el que se exploran diferentes posibilidades sonoras.	-Has tocado la improvisación del Duke. Me has recordado completamente a él. -Gracias, llevo tiempo preparándola.

Continuando con las producciones verbales, éstas podrían descomponerse en ciclos, que de acuerdo con el modelo propuesto por Sánchez et al (2008a) suponen el *conjunto mínimo de intercambios que son necesarios para que las partes alcancen un acuerdo sobre lo que hay que decir, pensar o hacer*. Existen, al menos, tres tipos de ciclo IRE, IRF y ESTRUCTURAS SIMÉTICAS (IF). En el IRE, los músicos darían una

respuesta afirmativa a la propuesta realizada por la voz *líder* sin que sea modificado el significado o la acción. En el *IRF*, los músicos inician múltiples ensayos de respuesta, sin embargo, dicha intervención no influye en el resultado final, porque se acepta la propuesta de uno de los participantes. Finalmente, en las *estructuras simétricas (IF)*, los participantes tienen el derecho a iniciar o responder para construir de manera conjunta acciones o significados.

En resumen, un grupo de música cuando está preparando una obra (*unidad molar*) queda para ensayar diferentes días (*sesiones de ensayo*), dentro de cada una de esas sesiones trabaja diferentes temas (*episodios*), a través de producciones tanto musicales como verbales, y dentro de cada producción verbal es posible distinguir los momentos necesarios para la toma de una decisión (*ciclos*). Sin embargo, desde cada una de estas unidades de análisis es posible dividir el corpus de diferentes formas, debiendo con ello elucidar a través de qué unidad de análisis se alcanzarán con mayor satisfacción los objetivos de investigación, no tendiendo por qué emplear todas y cada una de ellas. Por ejemplo, algunos trabajos anteriores asumieron como unidad de análisis la Sesión (Casas-Más, 2013), pero sin embargo otros los ciclos (López-Íñiguez, 2013). A continuación, en la figura 5.1. se representan las diferentes unidades de análisis ordenadas según su tamaño.

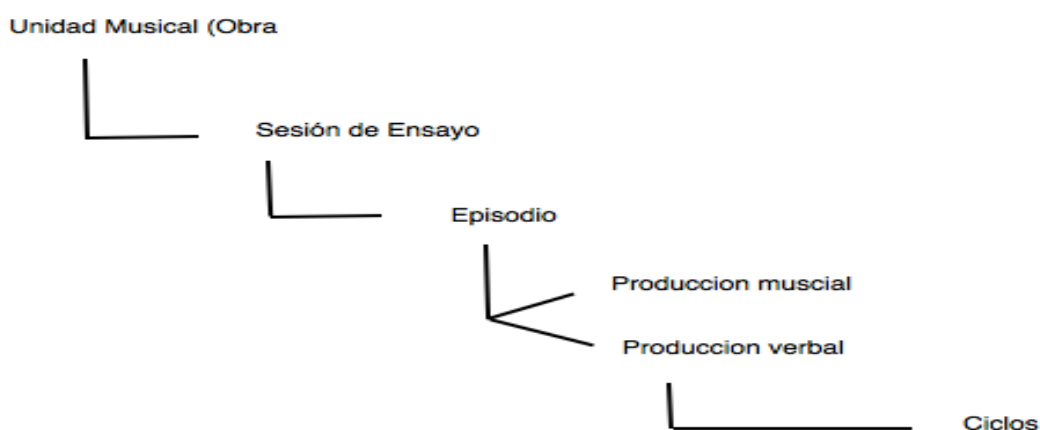


Figura 5.1 Ejemplo de estructuras de las unidades de análisis. Extraído de GIACM (2011)

Dimensiones de observación

Una vez decididos cómo segmentar el continuo de la práctica a través de las diferentes unidades de análisis, el siguiente paso es saber dónde dirigir la mirada, es decir qué aspectos de la práctica observar. En las investigaciones anteriores (por ej., Bautista y Pérez Echeverría, 2008; Bautista, Pérez Echeverría y Pozo, 2010; López-Iñiguez, 2013, Casas-Mas, 2013) el SAPIL (GIACM, 2011) ha contemplado al menos tres componentes o preguntas a las que se debe dar respuesta (Pozo, 2008): qué se aprende (*resultados de aprendizaje*), mediante qué procesos y actividades se aprenden esos resultados (*procesos*) y cómo se organizan esas actividades o prácticas (*condiciones*). A continuación, se describe cada una de estas categorías en diferentes sub-apartados.

¿Qué se aprende? Niveles de representación

Aquí comenzamos describiendo las categorías originales propuestas por el SAPIL (GIACM, 2011, p. 10) para los tipos de contenido *simbólico, procedimental y actitudinal* (Pozo, 2010). Posteriormente, se procede a describir detalladamente la propuesta de adaptación diseñada para el contexto grupal de esta investigación.

Así pues, en su versión original, el SAPIL (GIACM, 2011) propone una serie de categorías para los contenidos de tipo simbólico partiendo de los niveles de internalización de la partitura como Sistema Externo de Representación *notacional, sintáctico y referencial* (Marín, Pérez-Echeverría & Scheuer, 2014).

Por su parte, el *nivel notacional* corresponde con las marcas o notaciones explícitas en la partitura, tales como notas, ritmos, digitaciones, etc. El segundo nivel, *nivel sintáctico*, corresponde a la información implícita en la partitura es decir que se puede extraer a través del análisis armónico, melódico, etc., pero también en el mismo nivel de análisis de la información implícita estaría el *nivel analítico-estructural* que implica un análisis de estructuras o pautas de organización más globales en la partitura. El tercer *nivel referencial* corresponde a relacionar conceptualmente la obra con su contexto de producción e interpretación, considerando elementos expresivos, comunicativos, históricos, etc.

Sin embargo, en nuestro caso no todas las culturas musicales que participan en el estudio empírico 2 utilizan partituras durante sus prácticas de ensayo. Por ejemplo, la cultura moderna y la flamenca comparten el conocimiento musical de forma oral (Casas-Mas, 2013). Por ello, se ha visto necesario repensar esta dimensión para poder observar a todas las culturas desde el mismo prisma. En base a esto, se analizará el tipo de contenido partiendo de la música como sistema de representación de la misma manera que lo es el lenguaje. Según Garvi, Gustms y Ambrós (2016) existen tres posicionamientos al respecto del paralelismo entre música y lenguaje. Por un lado están quienes piensan que la música es un tipo de lenguaje (Spencer, 1857); por otro los que piensan que la música es más amplia e incluye al lenguaje como una de sus manifestaciones (seguidores de Darwin) y por último, quizá la posición más contemporánea, los que mantienen que la música y el lenguaje comparten algunas estructuras aunque también se distinguen en otras (Mithen, Morley, Wray Tallerman y Gamble, 2006).

No obstante, tal como se expuso en el capítulo anterior ahondar en los paralelismos entre música y lenguaje sobrepasa los intereses del presente trabajo. Desde aquí, sólo se acepta la idea de Gómez-Ariza y sus colaboradores para los que “si se establecen comparaciones entre música y lenguaje es posible identificar distintas unidades de representación (fonológica, sintáctica o semántica) que hace posible la organización de las distintas teorías propuestas y el rango de fenómenos que intentan explicar” (p. 106.2000 b). Estos tres niveles de representación parten en su origen de la distinción realizada por Chomsky (1957) la cual ha sido ya discutida en diversidad de ocasiones como por ejemplo la del célebre director de música Bernstein (1976).

Pero además, es posible encontrar referencias musicales a los conceptos y términos chomskianos incluso antes de que el propio Chomsky así los describiera. Por ejemplo, el profesor Del Castillo (1927) en su *tratado de fonología* propone una serie de ejercicios para desarrollar la audición musical interna, porque desde su opinión “el solfeo, que enseña a leer lo que está escrito y el dictado musical que enseña a escribir lo que se oye, no cultivan el lenguaje musical, ni le prestan recursos luminosos a la inteligencia para que entre en el dominio de la expresión” (pág 87, 1927). Aunque, unas líneas más abajo se describirá en más detalle, ya se avanza que el planteamiento de Schenker (1933) ha

sido comparado con el trabajo de Chomsky por Lerdahl y Jackendoff (2003) debiendo resaltar que el trabajo del músico es anterior al del lingüista. Para la creación de su sistema teórico, Schenker investigó los esquemas de composición de Beethoven, para postular más tarde que los grandes compositores representantes del período clásico improvisaban sus obras a partir de una estructura profunda denominada *Urstaz* (Tarasti, 2008).

Pero también existen trabajos coetáneos con la propia teoría generativa para el lenguaje de Chomsky (1957) como las famosas charlas de Bernstein (1976) o la adaptación realizada por Sundberg y Lindblom (1976) para el diagrama de bloques de los procesos de producción lingüística a la producción musical. Véanse figuras 5.2 y 5.3.

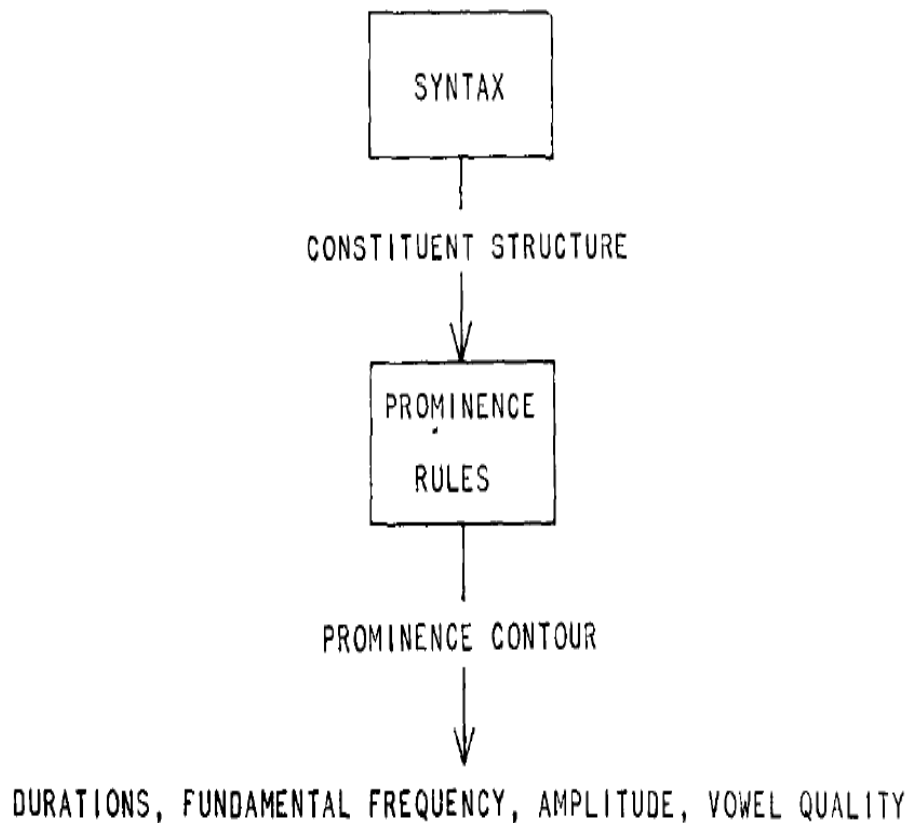


Figura 5.2 Diagrama de bloques de Chomsky y Halle para el modelo de habla prosódica. Extraído de Sundberg y Lindblom (1976).

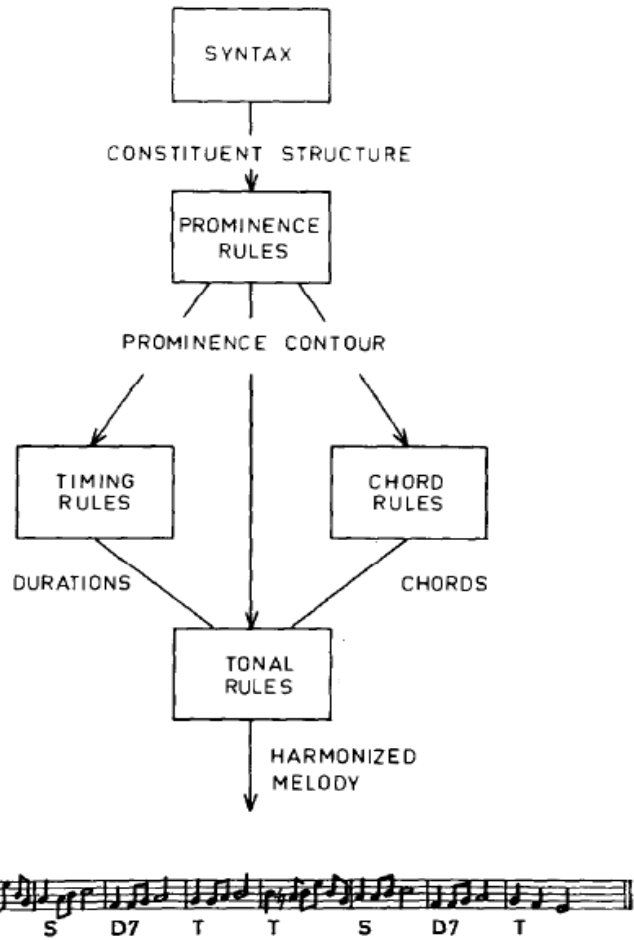


Figura 5.3 Block diagramme of the generative model. Extraído de Sundberg y Lindblom (1976).

Otro ejemplo de adaptación de la teoría chomskiana al ámbito musical es el de Bharucha y Krumhansl (1983), quienes muestran como la gramática de la música occidental tiene una estructura jerarquizada al igual que lo pudiera tener el lenguaje verbal. Aunque en contraste con éstos, Pozo (2014) muestra diferenciada la gramática musical como jerárquica mientras la gramática lingüística sería lineal.

Sin embargo, aunque está asumido que tanto la música como el lenguaje son universales, es decir no hay cultura sin música o lenguaje (Pozo, 2014), no por ello se puede afirmar que la música suponga un dominio específico de las personas como se defiende desde las teorías chomskyanas para el lenguaje. Pero también, son varios los actores que mencionan su disconformidad con las propuestas de adaptación de los planteamientos de Chomsky respecto del lenguaje verbal y por ende los intentos de adaptarlo a la música. Así por ejemplo, Wallin, Merker y Brown (2001) mantienen con

cautela las similitudes de la música al lenguaje, ya que desde el punto de vista biológico no se podrían determinar la existencia de esas estructuras innatas para la música.

Por ello, en base a estos precedentes académicos para esta Tesis Doctoral se acepta como útil y operativa la subdivisión en tres niveles de representación de la música: *fonológico, sintáctico y semántico* (Gómez-Ariza et al, 2000 a y b; Sloboda, 2015;). A partir de estos niveles de representación se plantean las categorías del SAPIL (GIACM, 2011) para los estudios empíricos de este trabajo. A pesar de que el adentrarnos en la profundización de los conceptos chomskianos excede el propósito, e incluso el ámbito de conocimiento del presente trabajo, a continuación se presenta una breve descripción del planteamiento del propio Chomsky para el lenguaje de cada uno de estos niveles de representación para seguidamente entrar a definir la adaptación a las categorías del SAPIL (GIACM, 2011).

Así, según Chomsky (1957) el *nivel de representación fonológico* consiste en un conjunto de reglas *morfofonémicas* (morphophonemic rules) que rigen la conversión de morfemas en fonemas, regulando con ello la pronunciación de palabras y enunciados. Una clase especial de regla *morfofonémica* es la que regularía a los *fonones*. El término *fonón* hace referencia a las características constituyentes de los fonemas, es decir, a los rasgos que conforman la sonoridad como son la nasalidad, frotación, posición de los labios, etc. En términos musicales, correspondería a los *tonos* (sonidos) del discurso musical, ya sea a sus características del sonido, altura, ritmo, dinámicas, timbres y a los agentes que las producen (posición de arco, digitalizaciones, articulaciones, respiración, etc.) (Gómez-Ariza et al., 2000 a y b).

Por otro lado, el *nivel de representación sintáctico* aparece construido por un conjunto de reglas profundas que definen las relaciones gramaticales entre los elementos del discurso verbal, pero también con una especie de diccionario denominado *lexicón*. Los términos se definen por sus rasgos generativos y las reglas que permiten la combinación de los mismos. De manera análoga, el *nivel sintáctico musical* hace referencia a las formulas compositiva/musical (gramáticas armónicas, melódicas, o estructurales). Como mencionábamos unas líneas más arriba, existen trabajos en donde se han tratado de relacionar la teoría de la gramática generativa del lenguaje con la teoría de la gramática generativa de la música. Por ejemplo, Sundberg y Lindblom (1976)

expuesto unas líneas más arriba en las figuras 5.2 y 5.3, pero también Lerdahl y Jackendoff (2003) proponen un análisis musical a través de los niveles de análisis chomskianos expuestas en la siguiente figura 5.4. En esta figura aparece a la izquierda un análisis gramatical para la frase *que el era feliz era evidente por la manera que son* y a la derecha un análisis schenkeriano de la primera frase de la sonata número 11 en la mayor KV. 331 de Mozart. Ambos análisis aparecen con el árbol de reducción y la estructura métrica y de agrupamiento. Cabe recordar, que la propuesta de éste análisis schenkeriano es anterior a la formulación teórica de Chomsky.

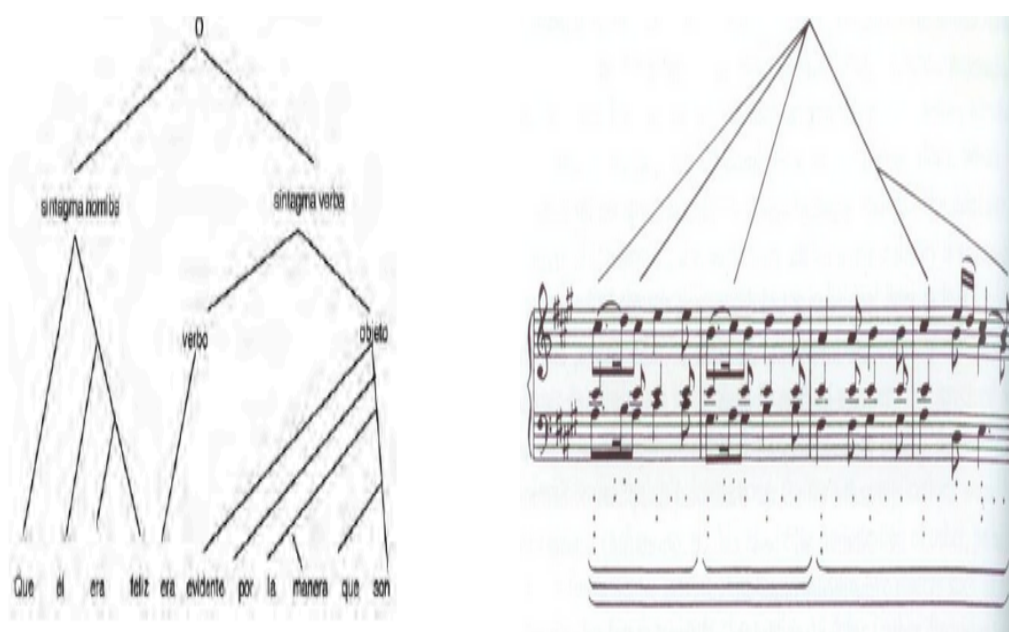


Figura 5.4 Análisis de árbol de constituyentes de una frase (Izquierda) y análisis schenkeriano (Derecha). Extraídas de Lerdahl y Jackendoff (2003).

El *nivel de representación semántico* consiste en convertir la estructura profunda sintáctica en una representación de significado (Chomsky, 1957). En música abarca los elementos expresivos y comunicativos que crean expectativas y emociones (Gómez-Ariza et al., 2000 a y b). Sin embargo, es este nivel de representación semántico para el que el paralelismo entre música y lenguaje presenta más discrepancias.

Por ejemplo, algunos trabajos previos referentes a este nivel de representación como el presentado por Bernstein (1976) manifiestan que, aunque la música podría poseer un significado metafórico de la misma manera que pudiera tener el lenguaje verbal poético, esta es una cuestión aún sin resolver. En otro trabajo dedicado a la revisión entre similitudes entre música y lenguaje, Igoa (2010) diferencia ambos fenómenos por la posesión de significado proposicional por parte del lenguaje y la ausencia de este tipo de significado en música. Sin embargo, también hay investigadores interesados en mostrar el potencial semántico de la música. Así, por ejemplo, en una revisión de los trabajos F. Delalande los investigadores Alcázar, Carnicer y Calderón (2014) exponen la posibilidad de la música para comprender y expresar analogías figurativas entre música y movimiento.

Este tercer nivel corresponde al nivel referencial del SAPIL (GIACM, 2011) el cual supone la relación de los elementos de la obra con sus dimensiones comunicativas, estéticas, estilísticas, expresivas, semánticas, perceptivas y psicológicas. Unas líneas más adelante, se describirá la visión de Rusinek (2004) para el aprendizaje significativo musical como aquél mediante el cual se establecen relaciones entre el sonido, y los elementos externos y sociales para dotar de significado a la música.

Resumiendo, como muestra la tabla 5.2., la presente adaptación del SAPIL (GIACM, 2011) contempla estos tres niveles de representación (fonológico, sintáctico y semántico) como diferenciadores del tipo de contenidos conceptuales, pero también se mantiene la *gestión holística* para aquellos momentos de la práctica en los que se hace referencia la obra musical como un todo indivisible.

Tabla 5.2. Categorías de análisis dimensión qué. Extraído de SAPIL (GIACM, 2011)

	Dimensión <i>qué</i>	Ejemplo	Contraejemplo
Nivel Fonológico VD-fonológico	Incluye los aspectos que describen directamente el sonido en alguna de sus cualidades. <i>Acentos, puntillos, notaciones, bemoles, sostenidos, reguladores, tempo, corcheas, finales, falsetas, acordes...</i>	-TBN: Dos negras, acento y puntillo. -TB: ¿Puede ser o es sólo nosotros? -TP2: Sí, sí, sí.	-TB: ¿Te podrías despegar más del atril? -TP1: ¿Alguien me puede dejar un lápiz?
Nivel Sintáctico VD-sintáctico	Corresponde al Nivel Sintáctico del SAPIL aparece algún término que se refiera a la estructura de la pieza: parte, re exposición, estribillo, solo, estrofa, copla, cuarteta...	-TB: Vale. En el primer acorde, ¿que nota llevamos? mi natural, ¿no? ¿re sostenido? Entonces es un la mayor, vamos a ver si lo afinamos. El segundo re y mi y do, vale. ¿Do, re, mi? do si, vale ... -TP2: Mi.	-TB: ¿Os parece bien que lo pillemos Da capo? -TP2: Sí. -TP1: Lo veo bien. -TBN: Sí.
Nivel Semántico VD-semántico	Corresponde a relacionar conceptualmente la obra con su contexto de producción e interpretación, considerando elementos expresivos, comunicativos, históricos, etc. musicalidad.	-VZ: ¿No? y de ahí volver a entrar otra vez yo y es como que queda muy orgánico... -GT: ¡Vale tío!	-TB: Vale antes de seguir, a dejarlo ya claro, ¿Cortamos en el valor que es o cortamos antes? -TBN: En el valor que es. -TB: Es que no se estaba cortando en el valor que es.
Gestión Holística VD-gestión holística	Corresponde al contenido tratado sobre la interacción de los participantes, las condiciones físicas del lugar o cuando en un episodio no aparece de manera explícita ninguna de las categorías anteriores.	-TB- ¿Os parece bien que lo pillemos Da capo? -TP2: Sí. -TP1: Lo veo bien.	-TP2: Vale, me he perdido. -TB: En los cuatro, en los cuatro compases que tienes tú solo, ¿qué haces? Me refiero, ¿entras en cadencia?

Resultados procedimentales

Para la categorización de los contenidos verbales de naturaleza procedimental, el SAPIL (GIACM, 2011) presenta una serie de categorías que diferencian el tipo de discurso que se realiza al describir una acción de manera explícita. A continuación, realizaremos una síntesis de estas categorías originales para posteriormente describir las adaptaciones realizadas para el contexto musical de este trabajo.

A priori, el SAPIL (2011) contempla un primer *nivel psicomotriz* para las verbalizaciones que atañan los movimientos motrices necesarios para interpretar la pieza, incluyendo en este nivel la propia técnica del instrumento. El siguiente *nivel expresivo* abarcaría “los contenidos de naturaliza interpretativa-intuitiva en los que no se explicitan los elementos notacionales o psicomotrices” (pág.12, 2011). El *nivel comprensión holística* se mencionan las acciones necesarias para llevar a cabo una interpretación a partir de la comprensión de carácter holístico o semántico.

No obstante, para esta ocasión los contenidos verbales-procedimentales también se diferencian dependiendo del nivel de representación de la música desde el que se plantean. Así, continuando con la propuesta de Gómez-Ariza et al. (2000 a y b) y sus tres niveles de representación musical, también se asume la distinción entre el tipo de contenido procedimental a través del nivel de representación desde el que se practique: *fonológico, sintáctico* o *semántico*.

De tal manera, cuando los contenidos que describen acciones formuladas desde una representación de la música a nivel fonológico se asume que se hará alusión a procedimientos motrices o técnicos necesarios para la consecución de la sonoridad deseada.

Por otro lado, cuando la acción esté descrita desde un nivel de representación sintáctica, se asume que procederá a la aplicación de esos procedimientos como una técnica sobre un todo o una parte de la obra, pero ahora ya sin la descripción de la

motricidad en los movimientos o acciones. En cuanto al nivel de representación semántica, los contenidos procedimentales estarán destinados a con seguir el significado con el que se ha dotado a la música.

Tabla 5.3 Resultados procedimentales del aprendizaje. Elaboración propia

	Dimensión <i>qué</i>	Ejemplo	Contraejemplo
Procedimiento fonológico	Contenidos motrices necesarios para aprender a ejecutar un sonido determinado.	-Respirar antes de cada frase para relajar el cuerpo. -Prueba las siguientes digitaciones.	-Anota las respiraciones que sean convenientes.
Procedimiento técnico-sintáctico.	Aplicación de una técnica sonora específica a un pasaje, parte o cuarteta de una obra musical.	-Utilizar un <i>vibrato</i> más rápido en las notas largas. -Frasear con una idea de continuidad. -Diferencias de carácter.	-Trabajar el <i>vibrato</i> con una rotación pequeña entre los dedos
Procedimiento Semántico	Aplicación de una técnica sonora para describir para describir el significado.	-Hay que entender qué quería decir el músico que hizo esa pieza, qué quería transmitir.	- ¿Qué crees que quería expresar el autor con una modulación como la de la segunda página?

Mediante qué procesos se aprende

Al igual que el SAPIL, aquí se considerarán los procesos psicológicos y/o cognitivos que aparecen de forma *explícita*, a través de los cuales se gestionan las interacciones durante las prácticas de ensayo. “Se considerará que se está gestionado un proceso (sea por el maestro, por el aprendiz o por ambos) siempre que haya una mención explícita al mismo, pero no cuando pueda inferirse que se está trabajando” (GIACM, 2011, p.14).

La propuesta de SAPIL (GIACM, 2011) plantea una serie de categorías para contextos diádicos de enseñanza y aprendizaje. Por un lado, se observa cómo se gestiona la *atención* de los alumnos (focalización, mantenimiento y distribución, etc.). Además,

también detecta cómo se regula la *motivación* y la *emoción* de los alumnos (establecimiento de metas y tipo de metas, motivación extrínseca/intrínseca, respuestas emocionales, etc.). También existe una diferenciación entre los tipos de *aprendizaje repetitivo* (repaso) y *aprendizaje constructivo* (relación con otros contenidos y aprendizajes musicales, generalización y discriminación) y distingue los procesos de *recuperación* (gestión de los “conocimientos previos” de los alumnos) y *transferencia* (aplicación o desarrollo de lo aprendido en nuevos contextos, tareas, etc.). Por último, también diferencia los momentos de *gestión metacognitiva* de los procesos anteriores (planificación, supervisión y/o evaluación de los mismos). En la siguiente tabla 5.5. se muestran las categorías de análisis para los procesos mentales durante la producción verbal propuestas por SAPIL (GIACM, 2011) asumidas a priori para los contextos de aprendizaje grupales. Estas categorías de procesos mentales no han necesitado una adaptación para los espacios de práctica grupal.

Tabla 5.5 Procesos en el aprendizaje de la música instrumental grupal. Extraídos y adaptados de GIACM (2011)

Categoría	Definición	Ejemplo	Contraejemplo
Recuperación literal. PRRL	Verbalizaciones o gestos en los que se solicita o se alude al conocimiento aprendido previamente.	-Vamos a empezar con la parte B que trabajamos durante el anterior ensayo.	-En la re exposición debemos de hacer lo mismo que se ensayo en la exposición.
Recuperación con transferencia / Activación y manejo de los conocimientos previos. PRRT	Verbalizaciones o gestos en la que se solicita o se alude a un conocimiento ya adquirido (pasado) para usarlo como anclaje para un aprendizaje nuevo	-En la re exposición debemos de hacer lo mismo que se ensayo en la exposición.	-Vamos a empezar con la parte B que trabajamos durante el anterior ensayo.
Repetitivo-repaso. PRRR	Verbalizaciones o gestos en las que se alude a la repetición de un fragmento musical o acción motora con o sin el instrumento, con el fin de fijar ese aprendizaje.	-Lo hacemos de nuevo de arriba abajo.	-“Voy a estudiar esto para apuntar la digitación que más me convenga”.

Categoría	Definición	Ejemplo	Contraejemplo
Comprensivo PRCO	Verbalizaciones que promueven la elaboración de conocimiento y no pueden ser incluidas en ninguna otra categoría, como por ejemplo jerarquizar, relacionar, comparar, o seleccionar información.	- En las respiraciones de pregunta y respuesta he de mantener la línea global de frase. - “Este tipo de ataque es muy diferente a todos los anteriores porque tengo que colocar la mano más alta” -P: “¿Qué dinámicas usarías en este pasaje?” A: “Pues, si esto era <i>mp</i> , voy a intentar continuar en <i>p</i> y terminar en <i>pp</i> ”.	- “Fíjate primero en la tonalidad y luego en la velocidad a la que va la pieza”. - P: “¿Qué puedes hacer para mejorar este fragmento?” A: “¿Hacerlo muchas más veces?”
Planificación PRPL	Verbalizaciones destinadas a establecer un plan mediante el que se organiza la adquisición de un aprendizaje.	“Voy a estudiar esto para apuntar la digitación que más me convenga”. “Estudia primero el pasaje despacio y luego vas subiendo la velocidad hasta que llegues a lo que indica la partitura”.	“Ahora que has visto cómo es ese pasaje, tócalo entero”. “Fíjate en tu brazo mientras tocas”.
Evaluación PREV	Verbalizaciones destinadas a realizar un juicio sobre la acción realizada, en el que puede o no hacerse alusión a la consecución o no del objetivo de ese momento.	“Ahora sí te ha salido bien el pasaje”. “Respetar los sitios para respirar es algo que todavía no me sale” “¡Bien!” “Si te sale bien, te pongo un 10 hoy”.	“Esto me lo voy a estudiar mucho”. “Repásate primero la escala y luego la obra”. “Como haya mucha gente en el concierto me podré nervioso y me equivocaré”.
Gestión de la atención PRGA	Verbalizaciones o gestos que supongan la gestión del foco de atención y del mantenimiento de la misma en acciones tanto presentes como inmediatas.	- “Fíjate en cómo estás moviendo el codo”. - “Esto es importante porque puede caer en el examen”. - “Estoy cansada, pero voy a seguir un poco más porque ya voy a terminar” -El docente señala algún elemento en la	-“Imagínate que viene el lobo, vamos a probar cómo sonaría” - P:“¿De qué te has dado cuenta al bailarla?” A: “De que la música va mucho más rápido”. P: “De acuerdo,

Categoría	Definición	Ejemplo	Contraejemplo
Atribuciones PRAT	Emisión verbal de las razones por las que se atribuyen el éxito o fracaso del aprendiz en la actividad realizada (pasado), y que pueden ser tanto positivas como negativas sobre el individuo (interno) o sobre los resultados, procesos o condiciones del aprendizaje (externo).	-“No te sale porque no has estudiado suficiente”. -“Se me quedó pequeño el sonido porque la acústica es muy diferente”.	-“Para que te salga esto tienes que estudiar mucho y repetir muchas veces el pasaje”. -“Como me pongo nervioso, voy a hacer un poco de relajación antes de tocar”.
Gestión motivación extrínseca PRME	Verbalizaciones o gestos mediante los cuales se gestionan elementos externos al proceso de aprendizaje en sí, que se usan o sirven para impulsar el desarrollo de la tarea.	-“Odio estudiar, pero si mis padres ven que practico, me comprarán las zapatillas de moda”. -“Venga, una vez más la escala y tocamos juntos el dúo que tanto te gusta”.	-“Hoy no me sale ni a la de tres, igual puedo ir a dar una vuelta para que me relaje un poco y así me concentro mejor luego”. -“Se me quedó pequeño el sonido porque la acústica es muy diferente”. -“Venga, ¡que va muy bien!”.
Gestión motivación intrínseca PRMI	Verbalizaciones o gestos mediante los cuales se gestionan elementos internos al proceso de aprendizaje en sí, que se usan o sirven para impulsar el desarrollo de la tarea.	-“Voy a estudiar ese pasaje de Bach, porque realmente es una pasada cómo está construido”. -“Me gusta mucho tocar esta pieza de arriba abajo, porque es tan bonita”. -“Quiero tocar esto porque me cuesta mucho que me salga”.	-“Tengo que practicar más este pasaje para que el público me aplauda mucho”. -“No me gusta tocar esta obra porque no me sale bien”. -“Toco esta pieza de arriba abajo muchas veces porque a mi madre le gusta”.
Intensidad, regularidad y duración del estudio PRES	Referencias explícitas sobre la calidad y cantidad de estudio, así como del nivel de exigencia de la concentración y el hábito de estudio personal.	-“Esto lo tienes que estudiar 20 veces hasta que te salga”. -“Tienes que estudiar todos los días media hora para poder avanzar”. -“Que estudie en casa”.	-“Cuanto mejor te lo sepas de memoria, mejor te concentrarás a la hora de tocarlo”.

Categoría	Definición	Ejemplo	Contraejemplo
Representación mental PRRM	Verbalizaciones mediante las que se proponen actividades con la finalidad de trabajar o generar una representación mental, sonora, táctil o visual, esté o no relacionada con una pieza o sonido en concreto.	-Escuchar interiormente la partitura. -Cantar mientras se toca, para vigilar la afinación. -Cantar la pieza antes de tocarla. -Visualizar con los ojos cerrados las teclas del piano donde están los acordes. -Hacer ejercicios de interdependencia de dedos con la misma digitación de la pieza, pero sin el instrumento.	-Que afine el instrumento, es fundamental para poder tocar la pieza.

Las condiciones en el aprendizaje/enseñanza de la práctica grupal

Aquí, “las condiciones hacen referencia, en este esquema de análisis, al tipo de actividades de aprendizaje que tiene lugar y a la participación de los diferentes agentes en dichas actividades” (GACM, 2011; p. 19).

De tal manera, en lo referente al tipo de actividades de aprendizaje, el SAPIL (GIACM, 2011) presenta un diseño que permite la exploración de múltiples acciones potencialmente capaces de ocurrir en espacios de enseñanza y aprendizaje musical diádicos (*Informar, Explicar/Argumentar, Corregir, Dar instrucciones/Ordenar, Modelar/Demostrar, Preguntar/Dudar y Proponer Tarea/Sugerir*). Sin embargo, en base a la revisión teórica necesaria para nuestro contexto se ha visto conveniente la adaptación de dichas categorías. Tal y como muestra la tabla 5.2, en base a los principios teóricos propuestos en el capítulo 3, se han determinado tres acciones que organizan interacción en contextos de aprendizaje grupal: compartir *información (informar)*, demandar información (*preguntar*) o cuando gestionan la *acción* (Mercer, 1997; Monereo y Duran, 2002; Colomina y Onrubia, 1990).

Por ello, partiendo del trabajo de Mercer (1997), se han distinguido tres subcategorías para la categoría Informar. Si al compartir información se expone sólo como una posibilidad (de entre tantas), ésta acción será categorizada como *explorativa* o *exploratoria* y atribuida a acciones de carácter cooperativo. Sin embargo, si la información compartida no supone ninguna variación de una idea ya expuesta o asumida

se considerará información *sumativa* y atribuida a prácticas tradicionales. Otra acción de carácter tradicional son las intervenciones que causen disputa, las cuales serán etiquetadas como información *discusión*, atribuida también a prácticas tradicionales. En la tabla 5.3 se presenta estas tres categorías con ejemplos y contra ejemplos que faciliten su comprensión.

Tabla 5.3 Categorías acciones observables información. Elaboración Propia

Acciones observables		
<i>Informar explorativa:</i> Aportar información crítica.	<i>Ejemplo</i>	<i>Contra ejemplo</i>
	-a mí me pide una frase más.	-sí, a mí también me pide una frase más.
<i>Informar sumativa:</i> Asentir, o repetir la información ya dada por una voz anterior. Sin aporte crítico.	-sí, a mí también me pide una frase más. -sí.	-vale, pero también deberíamos entrar un poco más rápido.
<i>Informar discusión:</i> Aportar información contraria, sin argumentar, a la expuesta por una voz anterior, interrupción del discurso de una voz que no llega a ser tenida en cuenta.	-No, no, no, son dos "ff" en el 32.	-No, debemos tocar más piano, pero no por ello bajar el tempo.

Por otro lado, la forma de conducir la acción será distinguida en base a su grado de mutualidad (Monereo y Duran, 2002). De tal manera, aquellas intervenciones que determinen la acción a seguir mediante una orden serán consideradas tradicionales por carecer de mutualidad, es decir, la orden como gestión de la acción lleva implícita una jerarquía en los roles de los participantes que se aleja con ello de la participación equitativa o igualitaria (Kagan, 1989). Por ende, las voces que gestionen la acción a través de propuestas serán entendidas con cierto grado de mutualidad, fomentando con ello la participación equitativa y horizontal. A continuación, en la tabla 5.4, se presenta una síntesis de la clasificación de las categorías que definen la gestión de la acción.

Tabla 5.4 Acciones observables. Gestión de la acción. Elaboración propia

Acciones observables			
<i>Ordenar:</i>	Verbalizaciones de alguno de los participantes en las que se explicita la acción a realizar.	- ¡Vamos a repetirlo!	-Deberíamos repetirlo otra vez.
<i>Proponer:</i>	Verbalizaciones de alguno de los participantes en las que se explicita, de modo tentativo o alternativo, una posible acción a realizar.	-Por mi parte lo volvemos a repetir.	-ok, lo repetimos.
Preguntas referentes a la acción a seguir.		-¿Lo hacemos da capo?	

Sin embargo, la cooperación es en sí misma una cualidad que describe la manera de gestionar los espacios de práctica musical. Como se expuso en el capítulo 2 de esta primera parte teórica, la cooperación es la construcción conjunta de significado musical (Monereo y Duran, 2002) y por ende una en una interacción tradicional no existe tal construcción conjunta. En la tabla 5.5 se presentan estas dos categorías que definen las condiciones en la interacción con ejemplos y contra ejemplos que faciliten su comprensión.

Tabla 5.5 Acciones observables. Categorías cooperación y tradicional. Elaboración propia

Categoría	Definición	Ejemplo	Contraejemplo
Cooperación PRCOOP	Verbalizaciones mediante las que se construyen de manera conjunta significados, tanto verbales como musicales, así como acciones.	-Deberíamos sonar más fuerte en el 33. -Pero es que después viene un fuerte muy trágico. -Ya, pero en ese momento es un momento dulce e intenso.	-En el 33 pone una f y no hemos llegado. -Vale. -Ok, más fuerte.
Tradicional PRTRAD	Verbalizaciones en las que no se construyen significados sólo se acatan órdenes.	-En el 33 que se note las corcheas picadas. -Sí. -Sí	-Samos honestos, ¿os parece normal como esta sonando? -Sinceramente estamos desafinados. -además de que perdemos el tempo.

Por otro lado, Johnson y Johnson (1989) plantean como necesarias las habilidades personales para conseguir una comunicación adecuada, aportando y aceptando ayudas, que permitan una resolución constructiva de los posibles conflictos. Recordando la diferenciación entre cooperar y colaborar propuesta por Pujolás y sus colaboradores con

respeto al origen etimológico de ambos términos, se definen: “colaborar proviene del latín *co-laborare, laborare cum*, la raíz del cual es el sustantivo *labor, -ris*, que significa trabajo, *colaborar* es *trabajar juntamente con*. En cambio, cooperar proviene del latín *co-operare, operare cum*, cuya raíz es el sustantivo *opera, -ae*, que significa trabajo, pero que también significa ayuda, interés, apoyo” (2002, p. 24). En base a ello, partiendo de De Sixte y Sánchez (2012) se asume la categorización de las ayudas en dos tipos: ayudas frías y ayudas cálidas. –considerando apoyos dirigidos a la comprensión y autonomía (fríos) y a la motivación, emoción y colaboración social (cálidos).

Tabla 5.6 Acciones Observables. Tipos de Ayuda. Elaboración Propia

	Dimensión <i>qué</i>	Ejemplo	Contraejemplo
Ayudas frías.	Establecen y clarifican la meta	-En el calderón hay una respiración.	-Respira en el calderón.
Ayudas cálidas.	Gestionan las creencias, estados emocionales, motivación extrínseca.	-Es muy bonito ese pasaje. -Puedes conseguirlo.	-Respira más profundo en el calderón.
Gestión del grupo.	Verbalizaciones o gestos mediante los cuales se describe el tipo de interacción que se está llevando a cabo.	-Deberíamos tener claro la importancia de la puntualidad.	-Aquí yo hago las corcheas, tú las negras, y a los dos compases el resto.

OBJETIVOS GENERALES

Esta tesis doctoral partía de unos interrogantes básicos que, a grandes rasgos, exhortaban a responder si existen diferencias entre las culturas musicales, si esas diferencias eran atribuibles a las estructuras de los modos de producción y qué relación existían entre esos modos de producción y la enseñanza y el aprendizaje musical.

En base a los planteamientos teóricos presentados en los apartados anteriores, esta Tesis Doctoral pretende continuar el trabajo realizado hasta la fecha por otros investigadores del área de las concepciones de enseñanza-aprendizaje, pretendiendo con ello alcanzar los siguientes objetivos generales:

Estudiar y comparar las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza en diferentes culturas.

Fomentar las dinámicas cooperativas en el seno de un grupo de música clásica.

Todo ello centrándonos en las prácticas grupales de tres culturas muy concretas, la clásica y su variable española las bandas de viento, la cultura moderna y la cultura flamenca.

Para niveles mayores de concreción sobre estos objetivos generales, emplazamos al lector a la Sección Segunda en donde se recogen los objetivos específicos de cada uno de los tres estudios empíricos llevados a cabo.

*SECCIÓN SEGUNDA ESTUDIOS
EMPÍRICOS*

Introducción a la parte empírica

Se comienza este capítulo metodológico con una pequeña introducción a los capítulos de esta parte empírica. En el *capítulo 6* se describe el estudio empírico 1, un estudio que analiza las diferencias entre concepciones de varias culturas de práctica musical (clásica, bandas de viento, moderna y mixta) a través de un cuestionario de dilemas.

En el *capítulo 7* se presenta el estudio empírico 2 en donde se analizan las interacciones durante las prácticas de ensayo de tres culturas diferenciadas (clásica, moderna y flamenca). Este es posiblemente el estudio central de esta Tesis Doctoral. A través de él se espera poder explicar las interacciones de las culturas en base a los modos de producción musical y no al continuo formal e informal aceptado hasta ahora. En base a la anterior revisión teórica, si los modos de producción musical son la base de las diferencias culturales las culturas clásica y flamenca se manifestarán similares y distantes a la cultura moderna. Por el contrario, si lo que explica la interacción es la estructura formal e informal se deberían encontrar similitudes entre las culturas informales, moderna y flamenco, y diferencias con la cultura formal clásica.

En el *capítulo 8* se presenta el estudio empírico 3, en el que se someterá a un programa de instrucción en interacciones cooperativas a un grupo de música de cámara perteneciente a la cultura musical clásica.

En el *capítulo 9* se presentan la discusión, las limitaciones y las líneas futuras.

Capítulo 6 Estudio Empírico 1. Concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza de la música en diferentes culturas de práctica musical.

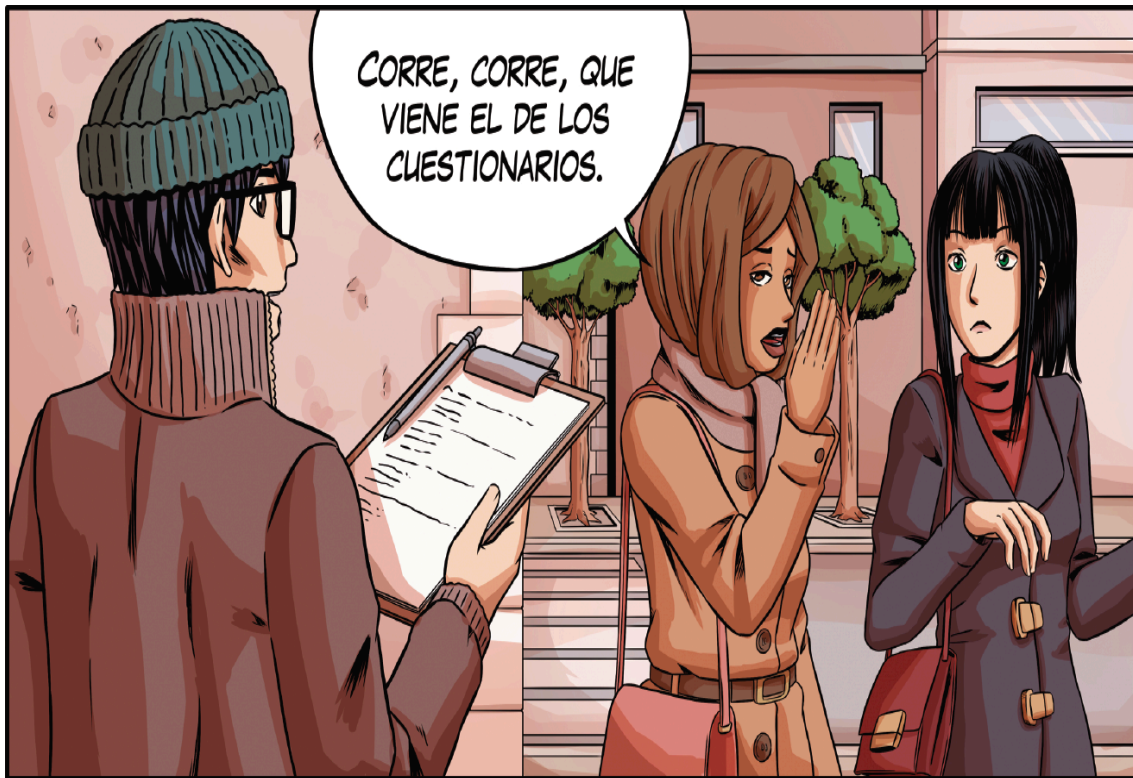


Ilustración 6.1 El pesao de los cuestionarios

<<Venía gente de lejos. Ideas q viajaban en el barco del cuerpo de los demás.
A más barcos, más importante la idea o quien la decía.>>

Resumen

Estudios recientes han mostrado las diferentes concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza de la música tanto en profesores como alumnos o músicos en ejercicio. Esas concepciones parecen depender de la cultura educativa en el que esos músicos se han formado. Este estudio analiza las diferencias en esas concepciones entre diversas culturas de práctica musical: clásica, de bandas de viento y de música moderna. Doscientos noventa y ocho músicos repartidos entre cuatro culturas (cultura clásica, bandas de viento, música moderna y cultura mixta) contestaron por escrito a un cuestionario. El ANOVA mostró que las concepciones sobre el aprendizaje de la cultura de música moderna se encuentran más cercanas a las prácticas constructivas que las de cultura clásica y cultura de bandas de viento, que se mantienen más tradicionales. Estos resultados parecen remitir estas diferencias al contexto educativo en el que esos músicos se han formado, informal en el caso de la música moderna y formal en la música clásica y las bandas.

Introducción

La educación tiene como función el aprendizaje de la cultura, es decir que las nuevas generaciones se apropien de las formas de hacer, conocer el mundo y vivir propias de esa cultura, en nuestro caso las formas de hacer, conocer y vivir la música. Pero la educación, además de tener como función el aprendizaje de una cultura, es en sí misma una cultura del aprendizaje, una forma de organizar espacios y recursos para aprender (Pozo, Scheuer, Mateos & Pérez Echeverría, 2006). Cada cultura conlleva una manera de concebir qué hay que hacer para enseñar y aprender en general, y más específicamente para aprender música y en concreto la interpretación instrumental. ¿Podríamos pensar entonces que se aprende de manera diferente según la cultura musical donde se practique?

Tal y como se expuso en el capítulo teórico 3, se pueden diferenciar varias culturas musicales distintas en función de la estructura formal o informal de los procesos de aprendizaje/enseñanza que tienen lugar en ellas (Casas-Mas, Montero, & Pozo, 2015; Casas-Mas, Pozo, & Scheuer, 2015). Aunque esta distinción entre aprendizaje formal e informal se suele concebir no como una dicotomía sino como un continuo con muchas estaciones intermedias, resulta más fácil presentarla a partir de las diferencias entre ambas formas de aprender (Casas-Mas, 2013; Lave, 2011; Lave y Wenger, 1991; Rogoff, 2004, 2012; Sawyer y Greeno, 2009).

El aprendizaje formal tiene lugar prototípicamente en los centros educativos, ya sean reglados o no, con o sin oficialidad. Está estructurado en grados o niveles educativos, resultando un proceso sistematizado. El aprendizaje formal suele estar guiado por una persona (docente) que es quien tiene el conocimiento y guía al alumnado hacia la consecución de objetivos predeterminados. Está dirigido a la transmisión de un conjunto de saberes, pautas de acción o comportamientos. Al centrarse más en los contenidos u objetivos del aprendizaje tendría un carácter más analítico que holístico, separando componentes en unidades curriculares, materias, etc. No existe un vínculo estrecho entre lo aprendido y el desarrollo personal de quien aprende (Pozo, 2014).

A su vez, podemos entender el aprendizaje informal como aquel que tiene lugar lejos de acciones formativas organizadas. Carece de procesos estructurados y sistematizados de evaluación y tampoco cuenta con soportes pedagógicos en la mayoría de las ocasiones. Posibilita que las personas adquieran y acumulen conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes en su relación con los entornos en los cuales se mueven. Es decir, se trata de un aprendizaje a través de las experiencias propias con amistades, colegas, familiares, compañeros de trabajo, etc.; de la lectura, el visionado y la audición de medios informativos y de comunicación, libros, artículos, etc.; por ejemplo (Casas-Mas, 2013). Por lo tanto, este tipo de aprendizaje está centrado de forma particular en el propio aprendiz más que en los contenidos del aprendizaje, al tiempo que suele implicar un aprendizaje colectivo o grupal más que el aprendizaje individual con el que se identifica la educación formal tradicional. A través de actividades prácticas conjuntas, situadas en un contexto concreto se producen procesos de mimesis, transmisión oral, identificación y cooperación.

¿Dónde se situarían, en este continuo de lo formal a lo informal o viceversa, las diferentes culturas musicales que podemos identificar? ¿Dónde situaríamos la música clásica, la música moderna, el jazz, el flamenco o las bandas de viento? Aunque hay muy pocos estudios al respecto, se han encontrado por ejemplo claras diferencias en cómo aprenden a tocar la guitarra los músicos de la cultura clásica, jazzistas y flamencos (Casas-Mas, Montero y Pozo, 2015; Casas-Mas, Pozo y Montero, 2014). Mientras los músicos clásicos aprenden en una cultura claramente formal, a la que se aplica todos los rasgos antes mencionados, los músicos flamencos aprenden de modo informal pero en un contexto tradicional, en el que la voz y el estilo del “maestro” constituyen el objetivo musical del que debe apropiarse el aprendiz, quedando los músicos de jazz, al menos en el contexto en el que fueron estudiados en España, en una situación intermedia. Por su parte Green (2001), a través de diversos estudios centrados en la guitarra de rock y la música popular de la tradición anglo-americana ha establecido las principales diferencias entre el aprendizaje formal e informal. Mientras el aprendizaje formal se adquiere a través de la escucha y la repetición, en el formal parecen prevalecer las clásicas partituras, pero es que además, el uso de la capacidad auditiva en dichos contextos de educación formal parece focalizarse principalmente en los parámetros de altura o frecuencia (Casas-Mas, 2013). En cambio en los contextos de música moderna según Green (2002), el aprendizaje

resulta más abierto, holístico y espontáneo y ligado a la improvisación y la experimentación, pero en el que la fuente, tal como observaran también Casas-Mas, Pozo y Montero (2014) en su estudio sobre el aprendizaje informal en flamencos sigue siendo la observación, la imitación y la copia en el marco de un aprendizaje reproductivo.

Por nuestra parte, en la presente investigación estamos interesados en comparar cómo se concibe el aprendizaje y la enseñanza en tres culturas de práctica musical, que serán por un lado una claramente formal, como la cultura clásica, una informal (en este caso la música moderna) y una que podríamos considerar intermedia, como son las bandas de vientos en el Levante español. Estas culturas musicales fueron descritas en detalle en el capítulo teórico 4 denominado cronosistema.

Las concepciones acerca del aprendizaje y la enseñanza de la música y el continuo formal-informal

A partir de sus características, podemos preguntarnos cómo estas diferentes culturas se sitúan dentro de ese continuo formal-informal en las dimensiones de enseñanza, aprendizaje, evaluación y cooperación y sobre todo cuáles son las diferencias entre ellas en cómo gestionan el aprendizaje y la enseñanza de la música.

Pero, ¿cómo se pueden comparar diferentes culturas de aprendizaje? ¿Desde qué perspectiva? A priori, se podría pensar que la cultura clásica con sus leyes educativas, programación en cursos formalmente organizados, secuenciación de contenidos, actividad supervisada por docentes posee todo lo necesario para que se produzca un aprendizaje de carácter constructivo centrado en el alumnado. Sin embargo, son ya numerosos los estudios que describen el aprendizaje formal de la música en escuelas y conservatorios (Bautista y Pérez Echeverría, 2008). Además de no existir diferencias significativas entre el alumnado de diferentes instrumentos, los alumnos se siguen centrando en el contenido, en el dominio pragmático del instrumento, sin ser capaces de

fijarse metas epistémicas, y con ciertas dificultades para disfrutar tocando y transmitir esas emociones a quien escucha (Pozo, 2014).

Tomando como marco teórico de referencia las concepciones o creencias de profesores y alumnos sobre el aprendizaje y la enseñanza (Fives y Gill, 2015; Pozo et al., 2006), en este caso de la música, podemos preguntarnos por tanto qué concepciones de aprendizaje se prueben en esas distintas formas de organizar el aprendizaje musical en las diferentes culturas. A partir de numerosos trabajos previos, realizados todos ellos en el marco de la cultura clásica, se han identificado tres teorías implícitas para contextos de aprendizaje musical: directa, interpretativa y constructiva (Marín, Pérez Echeverría y Hallam, 2012; Torrado y Pozo, 2008).

¿Influirá la cultura de práctica musical en la manera de concebir el aprendizaje de la música? ¿Existirán diferencias también en las concepciones de enseñanza y aprendizaje de las culturas de práctica musical identificadas en este estudio? A través de diferentes estudios de los investigadores de nuestro grupo conocemos cuales son las características principales del aprendizaje en la cultura clásica: existe un claro predominio de la concepción interpretativa; pero además pudiera parecer que existe un alejamiento de posiciones constructivas cuanto más experimentado se siente el docente (López-Íñiguez y Pozo, 2014). Por otro lado, ¿qué concepción sobre la enseñanza y el aprendizaje caracterizará a cada una de nuestras culturas?

A través del análisis presente en el trabajo de Casas-Mas, Pozo y Montero (2014) podemos observar las similitudes y diferencias entre las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza mantenidas por guitarristas pertenecientes a las culturas musicales de flamenco, jazz y clásica. Los resultados muestran diferencias significativas entre las concepciones de la cultura flamenca y las de cultura de jazz y la de cultura clásica. Las concepciones de guitarristas pertenecientes a la cultura de flamenco se muestran más cercanas a la teoría directa que los participantes guitarristas pertenecientes a las culturas clásicas y de Jazz.

Según comprobaron Casas-Mas, Pozo y Scheuer (2015) tanto los estudiantes de música clásica como de flamenco, diferían en su acercamiento a la práctica musical (analítico y explícito en el caso de la música clásica frente a holístico e implícito en el flamenco), acababan asumiendo un aprendizaje heterorregulado, dependiente del profesor o maestro y por tanto poco congruente con una concepción nítidamente constructiva del aprendizaje. Esta convergencia ¿se debe a que los contextos de aprendizaje formal e informal no influyen en las concepciones de aprendizaje? ¿O más bien podemos pensar que no es la naturaleza formal o informal de aprendizaje en si misma, sino el grado de autonomía que asumen los aprendices en esa cultura de aprendizaje?

Para comprobarlo decidimos comparar las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza en una cultura, como la clásica, tradicionalmente centrada en el maestro y que, según los estudios previos mencionados, promueve poca autonomía en los aprendices, con una cultura informal, como la de la música moderna, caracterizada más bien por la horizontalidad y falta de jerarquía entre sus miembros. También nos pareció de interés incluir una tercera cultura, la mencionada de las bandas de vientos del Levante español, que si bien en su práctica instrumental se aleja de los parámetros más estrictos de la música clásica sigue formando parte de una cultura musical organizada y jerarquizada.

Estudio empírico

Objetivos:

1. Estudiar las concepciones que tienen acerca del aprendizaje músicos que practican en cada una de las culturas estudiadas.
2. Estudiar las diferencias entre concepciones sobre la enseñanza en esas mismas culturas.
3. Estudiar las diferencias entre las concepciones acerca de la evaluación en las diferentes culturas.

4. Estudiar las concepciones acerca del trabajo grupal en las diferentes culturas de musicales.

Método

Muestra

La muestra estuvo compuesta de 298 participantes (134 hombres y 164 mujeres) que practicaban música en diferentes tipos de agrupaciones musicales. Se realizó un muestreo incidental. Se ha entendido necesario distinguir a los participantes que son influidos de manera manifiesta por espacios de aprendizaje formal e informal. Dichos participantes pertenecen a una cuarta categoría cultural denominada cultura mixta.

Como se puede ver en la Tabla 4, la muestra quedó distribuida de la siguiente manera: 76 participantes de Cultura Clásica, 147 de Bandas de Vientos, 7 de grupos de Música Moderna y 19 de cultura Cultura Mixta, ya que practicaban en diferentes tipos de agrupación, formal-informal.

Instrumento

La metodología empleada consistió en la contestación de un cuestionario. Este cuestionario constaba de dos partes. En la primera de ellas se recogía información personal (edad, años de práctica, cultura en la que se practicaba, etc...). En la segunda parte se presentaban 16 ítems para evaluar distintas dimensiones sobre el aprendizaje y la enseñanza de la música.

La herramienta utilizada fue una adaptación del Cuestionario Sobre Concepciones y Aprendizaje Musical utilizado en estudios anteriores (Bautista, Pérez Echeverría y Pozo, 2010; López Iñiguez, Pozo y De Dios, 2014). Dicha adaptación se redujo a cambiar algunos términos que son propios del contexto original, el conservatorio, por otros que

pudieran ser entendidos por sujetos de las diferentes culturas donde se realizó el estudio. Una copia de este cuestionario se encuentra en el ANEXO II.

Preguntamos a los participantes en qué tipo de agrupaciones practicaban música y con cual se sentían más identificados, siendo las opciones: cultura clásica, música moderna y/o bandas de viento. Como un número considerable de sujetos manifestaron sentirse identificados con varias de estas culturas, se definió para estos casos la “cultura mixta” como otro nivel de la variable independiente cultura de práctica musical. La variable independiente pasó, por lo tanto, a tener 4 niveles: cultura clásica, cultura de banda de vientos, cultura moderna y cultura mixta.

Procedimiento

Los cuestionarios fueron repartidos en formato físico. Se aprovecharon clases colectivas y ensayos de diversas instituciones educativas, bandas y grupos, para la contestación de los mismos.

Diseño

Se realizó un estudio ex post facto prospectivo simple. Nuestra variable independiente fue la cultura de práctica musical (con cuatro niveles: (a) clásica, (b) banda, (c) moderna y (d) mixta. Las cuatro variables dependientes son las concepciones mantenidas sobre enseñanza, aprendizaje, evaluación y cooperación.

Análisis de datos

Se realizó un Análisis de Varianza (ANOVA). Para ello se convirtieron en valores continuos las variables dependientes, otorgándole a cada respuesta en cada ítem un valor numérico. Cada uno de las dimensiones de las concepciones de enseñanza y aprendizaje tuvo cuatro dilemas. A la teoría directa se le asignó el valor 1, a la interpretativa el 2 y a

la constructiva el 3. Se consideró además una puntuación negativa para las elecciones correspondientes con las opciones con las que se estaba menos de acuerdo, quedando -1 para la opción directa, -2 para la interpretativa y -3 para la constructiva. Otorgamos el mismo valor para cada uno de los dilemas calculando el promedio del conjunto de dilemas que componen cada una de las variables dependientes. Los análisis fueron realizados usando SPSS Statistical Analysis versión 19.0

Resultados

¿Existen diferencias entre las culturas de aprendizaje musical en sus concepciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje?

Se presentan los resultados de los ANOVA realizados para el Objetivo 1, en que se analizó la influencia de la variable independiente culturas de práctica musical sobre las variables dependientes aprendizaje, enseñanza, evaluación y cooperación. Como se puede observar en la Tabla 6.1, existen diferencias estadísticas significativas en las dimensiones de aprendizaje, enseñanza y evaluación pero no en cooperación. A continuación describiremos las diferencias estadísticas significativas en las dimensiones mencionadas, respondiendo con ello a los sub objetivos.

Comparación de las concepciones que tienen acerca del aprendizaje músicos que practican en cada una de las culturas

Para comprobar si existían diferencias significativas, se realizó un ANOVA factorial entre la variable independiente culturas de aprendizaje y la variable dependiente concepción de aprendizaje. Como se puede observar en la figura 6.1, de acuerdo con los resultados de este ANOVA se encontraron diferencias significativas entre las culturas de práctica en función de su concepción del aprendizaje. $F(6,804)$; $p < .001$, $\eta^2 = 0.075$. (Cultura Clásica) $M = 0.82$, $DT = 3.11$; Cultura Banda de Vientos $M = 1.24$, $DT = 2.73$; Cultura Moderna $M = 3.48$, $DT = 2.57$; Cultura Mixta $M = 3.4$, $DT = 2.7$). Para analizar entre qué culturas había diferencias, se realizaron análisis post hoc que mostraron

diferencias significativas entre cultura clásica-cultura mixta (** $p < 0.01$) poseyendo los músicos de la cultura mixta concepciones más cercanas a la teoría constructiva que los músicos de cultura clásica. Al comparar la cultura clásica con la moderna comprobamos que también la cultura moderna muestra mayor dirección hacia la teoría constructiva que la cultura clásica (* $p < 0.05$). Sucedió lo mismo con la comparación entre cultura de banda de vientos y cultura moderna (* $p < 0.05$); donde los músicos de la cultura moderna se manifestaban más constructivos que los de cultura de banda de vientos. La comparación entre cultura de banda de vientos-cultura mixta (* $p < 0.05$); mostró una mayor cercanía de los músicos de cultura mixta hacia las prácticas constructivas.

Tabla 6.1 Puntuaciones medias en las dimensiones de aprendizaje, enseñanza, evaluación y cooperación en función de la cultura de práctica musical

Dimensión	Cultura musical	Media	DT	ANOVA	
				F	p
Aprendizaje	Clásica (A)	0,82	3,11	6,809	<0,001***
	Banda Vientos (B)	1,24	2,73		
	Moderna (C)	3,89	2,57		
	Mixta (D)	3,40	2,70		
Enseñanza	Clásica (A)	-1,12	2,57	4,058	0,008**
	Banda Vientos (B)	-0,93	2,89		
	Moderna (C)	2,43	2,30		
	Mixta (D)	-0,05	2,70		
Evaluación	Clásica (A)	1,96	3,37	5,589	0,001**
	Banda Vientos (B)	3,32	2,94		
	Moderna (C)	4,88	2,70		
	Mixta (D)	4,16	2,95		
Cooperación	Clásica (A)	3,29	2,81	0,757	0,519
	Banda Vientos (B)	3,67	2,29		
	Moderna (C)	2,67	2,69		
	Mixta (D)	3,56	2,77		

*significativo al 5%. **significativo al 10%

Por lo tanto, como se puede observar en la figura 6.1, los músicos de cultura mixta y modernos tienden hacia un mayor enfoque constructivo que los clásicos y bandas de viento. No se encontraron diferencias significativas entre cultura clásica-cultura de banda de vientos. En definitiva, los resultados muestran que los músicos de cultura clásica se diferencian de los de cultura moderna y mixta, pero no de cultura de banda. A su vez la cultura de banda también muestra diferencias significativas con la cultura moderna y mixta en la dimensión del aprendizaje.

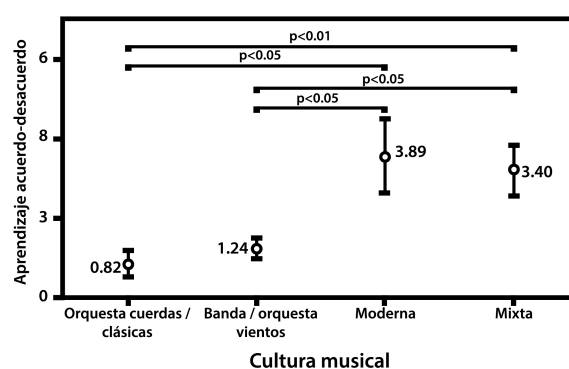


Figura 6.1 Diferencias significativas entre las culturas de práctica en función de su concepción del aprendizaje

Describir las diferencias entre las concepciones de enseñanza en las culturas clásica, banda de vientos, música moderna y mixta.

Como se puede observar en la figura 6.2, de acuerdo con los resultados de este ANOVA entre la variable independiente cultura de práctica y la variable dependiente concepción de enseñanza se encontró diferencias significativas en la concepción de la enseñanza en función de la cultura de práctica $F(4.058)$; $p < .001$, $\eta^2 = 0.047$. (Cultura Clásica $M = -1.12$, $DT = 2.57$; Cultura Banda de Vientos $M = -0.93$, $DT = 2.89$; Cultura Moderna $M = 2.43$, $DT = 2.3$; Cultura Mixta $M = -0.05$, $DT = 2.7$). Se realizó un análisis

post-hoc que mostró diferencias significativas entre la cultura clásica-moderna (* $p < 0.05$); donde los músicos de cultura moderna se mostraron más cercanos a prácticas constructivas que los de cultura clásica. Al comparar la cultura de banda-cultura moderna (* $p < 0.05$) encontramos una predilección mayor de los músicos modernos que de los músicos de cultura de banda por las opciones constructivas. No encontramos diferencias entre cultura mixta con ninguna de las demás culturas, ni entre cultura clásica-cultura de banda. Una vez más los resultados mostraron como los músicos que practican en una cultura moderna se muestran más cercanos a prácticas constructivas que los de cultura clásica y banda de vientos.

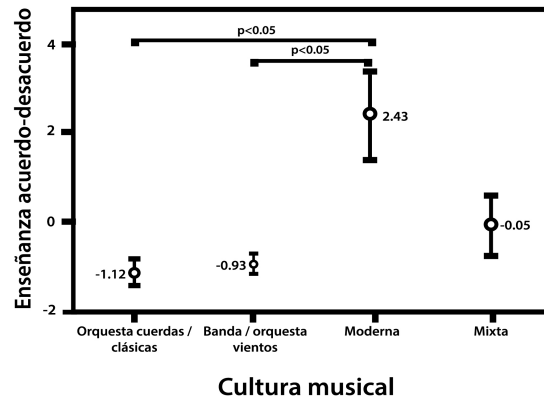


Figura 6.2 Diferencias significativas entre las culturas de práctica en función de su concepción de la enseñanza

Diferencias entre las concepciones acerca de la evaluación entre las cuatro culturas.

Como se puede observar en la figura 6.3, de acuerdo con los resultados de este ANOVA entre la variable independiente culturas de práctica musical y la variable dependiente concepciones de evaluación se encontraron diferencias significativas $F(5.589)$; $p < .001$, $\eta^2 = 0.061$. (Cultura Clásica $M = 1.96$, $DT = 3.37$; Cultura Banda de

Vientos $M = 3.32$, $DT = 2.94$; Cultura Moderna $M = 4.88$, $DT = 2.7$; Cultura Mixta $M = 4.16$, $DT = 2.95$). Se realizó un análisis post-hoc que mostró diferencias significativas entre cultura clásica y cultura de Banda de Vientos ($*p < 0.05$), manifestando una mayor preferencia por la evaluación constructiva los músicos de cultura de banda que los músicos de cultura clásica. También encontramos diferencias entre la cultura de clásica con cultura moderna ($*p < 0.05$); una vez más los músicos de cultura moderna se muestran más cercanos a la práctica constructivas que los de cultura clásica. Lo mismo sucede entre cultura clásica y cultura mixta ($*p < 0.05$); los músicos de la cultura mixta se manifiestan más cercanos a las prácticas constructivas que los de cultura clásica. En esta dimensión vemos situados a los músicos que practican en la cultura de banda de viento, cultura moderna y mixta una mayor tendencia a las concepciones constructivas que los de cultura clásica.

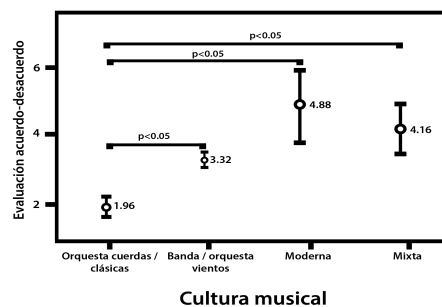


Figura 6.3 Diferencias significativas entre las culturas de práctica en función de su concepción de la evaluación

Concepciones acerca del trabajo grupal para las culturas de música moderna, banda de viento, cultura clásica y mixta

Como se puede observar en la tabla 6.1, de acuerdo con los resultados de este ANOVA, entre la variable independiente culturas de práctica musical y la variable

dependiente concepciones acerca del trabajo grupal, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas $F(0.757)$; $p > .001$, $\eta^2 = 0.519$. (Cultura de Clásica $M = 3.29$, $DT = 2.81$; Cultura Banda de Vientos $M = 3.67$, $DT = 2.29$; Cultura Moderna $M = 2.67$, $DT = 2.69$; Cultura Mixta $M = 3.56$, $DT = 2.77$). Los músicos de las diferentes culturas mostraron pensamientos cercanos a tendencias constructivas en cuanto al aprendizaje grupal, sin diferencias significativas entre ellos.

Conclusiones y discusión

Los resultados de esta investigación nos ayudan a entender cómo se conciben los procesos de adquisición de conocimiento musical desde diferentes culturas de práctica. Éstas diferencias ya habían sido estudiadas en trabajos anteriores pero con otras culturas más tradicionales (Casas-Mas, Pozo y Montero., 2014). Los resultados encontrados aquí muestran un patrón en parte diferente, al tiempo que profundizan en algunos aspectos nuevos. Los análisis muestran que existen diferencias entre algunas de las culturas musicales estudiadas. Se ha observado cómo algunas de esas culturas conciben de manera diferenciada cada una de las dimensiones observadas: enseñanza, aprendizaje, evaluación, excepto cooperación.

¿Influye la cultura musical en la que prácticas en la manera de concebir el aprendizaje de la música?

Como reflejan los ANOVA realizados sobre los datos obtenidos, las concepciones del aprendizaje en las culturas clásica y de banda son similares entre sí, predominando las concepciones tradicionales directa e interpretativa, pero a su vez difieren de la música moderna y la cultura mixta, donde predominan concepciones más constructivas.

Este resultado contrasta con el encontrado por Casas-Mas, Pozo y Montero (2014), quienes encontraron que las concepciones de los músicos flamencos, formados en una cultura informal pero tradicional, en la que hay una fuerte dependencia de la figura de autoridad musical, se hallaban más alejadas de las posiciones constructivas que las que mantenían los músicos formados en la tradición clásica, en nuestro caso hemos

encontrado la tendencia contraria, son los músicos que aprenden de modo informal la música moderna quienes mantienen concepciones de aprendizaje más abiertas y constructivas. En este caso, a diferencia de los músicos flamencos, El grado en el que se vinculan las propias experiencias/prácticas del aprendizaje en contextos informales le dan sentido y favorecen un aprendizaje más autodirigido, más orientado a las propias competencias que a la correcta ejecución del repertorio característica de los contextos formales.

¿Influye la cultura musical en la manera concebir la enseñanza de la música?

De nuevo, no se encontraron diferencias significativas entre cultura de bandas y clásica, pero sí entre éstas y cultura moderna. En esta dimensión la figura del docente cobra especial relevancia. Pensamos que si bien es cierto que existen espacios de enseñanza- aprendizaje entre iguales (al menos en lo teórico), por lo general en los contextos formales el acto de enseñar se le atribuye a la figura de un docente. Pensamos que tal vez la figura del docente conlleva implícita asumir una jerarquía en dónde hay alguien que sabe más y que es por tanto quien determina el resultado a conseguir.

¿Influye la cultura musical en la manera concebir la evaluación de la música?

En esta dimensión el ANOVA entre culturas de aprendizaje y concepciones de evaluación, se vuelve a mostrar cómo los músicos pertenecientes a la cultura moderna tienen la visión más constructiva de todas ellas, pero también son más constructivos los participantes de la cultura mixta y de banda frente a los de la cultura clásica. Pensamos que posiblemente estas diferencias sean debidas a que la cultura clásica está situada de manera más cercana al polo formal de todas ellas y además, en la cultura clásica la evaluación cobra especial relevancia al determinar la aptitud del aprendiz para el acceso a niveles más avanzados del aprendizaje.

¿Influye la cultura musical en tu manera concebir el trabajo en grupo de música?

En este caso, a diferencia de los anteriores, el ANOVA entre la variable independiente cultura de aprendizaje y la variable dependiente concepción sobre cooperación no ha presentado diferencias entre sí. Todas las culturas musicales muestran concepciones cercanas a lo constructivo. No obstante podemos preguntarnos si existirán diferencias en la práctica.

¿Pero qué cultura favorece un mejor aprendizaje de la música?

Depende lo que entendamos por un mejor aprendizaje de la música, pero parece que las culturas formales de práctica musical resultan demasiado académicas. Como decíamos en la introducción la educación tiene por finalidad la transmisión de una cultura de generación en generación, pero la educación, además de tener como función el aprendizaje de una cultura, es en sí misma una cultura del aprendizaje. Al pensar en culturas de prácticas musicales, ya podemos hacerlo manteniendo que dichas culturas generan concepciones de aprendizaje, enseñanza, evaluación y cooperación diferenciadas en cierto grado.

Pero ¿de dónde provienen las diferentes maneras de entender el aprendizaje para cada una de nuestras culturas? ¿Qué supone para una cultura tener estrategias de adquisición más o menos laboradas respecto de otras? Posiblemente no baste con contratas el carácter formal o informal de esa culturas de aprendizaje, sino que se necesita analizar cuál es el rol que cada cultura musical atribuye al intérprete cuál es el grado de autonomía que promueve en su aprendizaje.

Centrándonos en los espacios de educación musical formal, vemos que hay una herencia cultural que se ha transmitido de generación en generación. Desde el auge de los conservatorios en el siglo XIX, más allá de los diferentes cambios legislativos, y a pesar de las variaciones en el modelo de música de consumo, los resultados tanto de este estudio como de anteriores realizados por nuestro grupo de investigación muestran que aún persisten, en los espacios de educación musical formal, concepciones reproductivas y

jerárquicas más características del siglo XIX que de los tiempos actuales. Nuestros resultados también muestran que las bandas de música, organizaciones culturales afines a dichos centros, cercanas al mismo tipo de práctica reproductiva y jerárquica, comparten también esas mismas concepciones. Sin embargo, la música moderna e incluso la cultura mixta mantienen concepciones más constructivas y exploratorias en sus procesos de adquisición de conocimiento.

Las culturas formales de aprendizaje siguen por lo tanto basándose en modelos tradicionales y si queremos que se acerquen a los modelos que se postulan hoy en día, centrados en el alumno, es necesario repensar sus prácticas. Quizá no se pueda cambiar de un día a otro las concepciones de las diferentes culturas de aprendizaje, pero podríamos dotar al alumnado las destrezas que les posibilite participar en contextos más informales, como pudiera ser la improvisación, la capacidad auditiva y conocimientos tecnológicos.

Sin embargo, serán necesarios trabajos que analicen a través del análisis de las prácticas de interacción reales en muestras de cada una de las tres culturas musicales, de forma que pudiéramos contrastar las creencias o concepciones de los músicos sobre el aprendizaje y la enseñanza con sus propias prácticas de enseñanza y aprendizaje, ya que sabemos que, también en este dominio, hay una cierta disociación entre lo que se dice sobre el aprendizaje y lo que se hace realmente cuando se enseña y se aprende. Así, este propósito será llevado a cabo durante el siguiente estudio empírico 2.

Capítulo 7 Estudio Empírico 2. La gestión del aprendizaje y las estructuras de participación en diferentes culturas musicales. Un análisis de los ensayos de grupos de música clásica, moderna y flamenco



Ilustración 7.1 ¿!Qué me pongo!?

Resumen

Las investigaciones realizadas en tiempos recientes han mostrado que existen distintas maneras de concebir el aprendizaje y la enseñanza musical, si bien, en los espacios de formación musical más tradicional siguen predominando modelos centrados en la partitura y el entrenamiento técnico individual bajo la supervisión del docente. Algunos trabajos han mostrado, sin embargo, que existen diferencias entre las culturas musicales en cuanto a las concepciones y las prácticas de aprendizaje y enseñanza musical. En este trabajo se parte de la idea de que diferentes modos de producción musical generan diferentes concepciones y prácticas de aprendizaje. Tras definir diferentes estructuras de participación y cooperación en los modos de producción de tres culturas musicales (flamenca, clásica y moderna) se analizan las prácticas de ensayo de tres grupos representativos de cada uno de esos modos de producción musical. Tras grabar esos ensayos, se han analizado mediante un Sistema de Análisis de la Práctica Instrumental, que considera tanto los resultados de aprendizaje en que se centran las prácticas, los procesos cognitivos musicales de las mismas y las condiciones en que se basan esas prácticas. Los análisis de los resultados muestran algunas diferencias entre los modos de producción en la gestión que hacen del aprendizaje, pero también la resistencia a generar modos de producción más cooperativos en todas las culturas, pero especialmente en las más tradicionales.

Introducción

Los resultados del estudio 1 no mostraron diferencias significativas en las dimensiones de enseñanza, aprendizaje y cooperación de las concepciones de enseñanza y aprendizaje para la cultura de bandas de viento y la cultura clásica. Sí aparecieron diferencias en la dimensión de evaluación donde las personas pertenecientes a la cultura de bandas de viento mostraron preferencias por concepciones más constructivas que los participantes pertenecientes a la cultura clásica. Por lo demás, la cultura moderna se mostró significativamente más cercana a las prácticas constructivas para las dimensiones de enseñanza, aprendizaje y evaluación que las culturas clásicas y de bandas de viento. Estos resultados fueron atribuidos a las distintas situaciones dentro del continuo formal e informal, mostrándose coherentes con trabajos anteriores (Allsup, 2003; Green, 2002). Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas en la manera de concebir la cooperación entre las culturas musicales. Este hecho nos hizo plantear la necesidad de utilizar otra metodología de observación para comprobar si de esta manera se podrían encontrar diferencias.

Por ello, este segundo estudio empírico tiene como principal objetivo comprobar las diferencias que existen en las maneras de gestionar espacios de práctica grupal de tres culturas musicales: clásica, moderna y flamenca. Para ello, se han realizado grabaciones de las prácticas de ensayo de grupos pertenecientes a estas culturas durante el aprendizaje de una obra musical. Los análisis de la observación serán realizados a través del Sistema de Análisis SAPIL (GIACM, 2011) descrito en detalle en el capítulo 5 de la parte teórica. A través de él, se observarán tres dimensiones: resultados, procesos y condiciones durante el aprendizaje musical de cada cultura.

A diferencia del estudio empírico 1, en este estudio empírico 2, se pretende explicar los tipos de interacción grupal no desde el punto de vista del continuo formal e informal sino a través de las estructuras de los modos de producción musical. Este cambio de planteamiento teórico parte de las posiciones de Kagan (1989) para quien toda

situación de práctica grupal posee una estructura interna de interacción, asumiendo que esa estructura de interna de interacción está descrita por los modos de producción musical.

Pero, además, la frontera entre las estructuras de aprendizaje formal e informal en ocasiones se muestran demasiado difusas. Por ejemplo, comúnmente se aceptan como espacios de aprendizaje formal aquellos que tienen lugar en contextos educativos con planificación de objetivos y evaluaciones, mientras que los aprendizajes informales ocurren fuera de ellos con un carácter incidental o implícito. Pero esta distinción resulta algo difusa al pensar, por ejemplo, en la acción diaria de muchos padres y madres con claras intenciones educativas para sus hijos, las visitas guiadas a museos o el marketing diseñado para cambiar representaciones (Pozo, 2014).

Por otro lado, según se expuso en el capítulo 4 de la revisión teórica, el aprendizaje informal es propio de las sociedades tradicionales las cuales, “a medida que las relaciones sociales y los medios de producción se han ido haciendo más complejos se ha ido necesitando asegurar ciertos aprendizajes que requieren una organización social intencional” (Pozo, 2014, p. 397). Esta progresiva complejidad se puede apreciar en los modos de producción musical a los que paulatinamente se han ido incorporando diferentes dispositivos tecnológicos, desde instrumentos musicales tradicionales hasta los más modernos sistemas de procesamiento digital del sonido, los cuales necesitan de cierta intencionalidad para ser aprendidos.

En resumen, consideramos que los modos de producción pueden explicar mejor el tipo de interacción de las culturas observadas que el continuo formal e informal. Así, mantenemos la creencia de que independientemente de si el aprendizaje es bajo el techo de una institución académica o fuera de ella, los modos de producción musicales de las tres culturas participantes son complejos y necesitan por ello de cierta intencionalidad. Es decir, son los modos de producción musical los que describen la estructura interna de interacción (Kagan, 1989).

No obstante, el análisis y descripción de los tipos de aprendizaje formal e informal ha sido incluido en la presente introducción teórica por haber despertado el interés en diversos estudios (Casas- Mas, 2013; Lave, 2011; Lave y Wenger, 1991; Rogoff, 1990, 2012; Sawyer y Green, 2009). A continuación, se procede a revisar brevemente los

planteamientos teóricos sobre las estructuras de aprendizaje formal e informal para más tarde continuar con el análisis de las estructuras de los modos de producción musical y el por qué se consideran más propicios para la explicación de las interacciones entre los participantes a través del análisis de las estructuras según los principales planteamientos teóricos sobre cooperación expuestos en el capítulo 2 de la parte teórica.

Para finalizar, se expondrán las teorías implícitas a través de las cuales se pretende caracterizar las interacciones de cada cultura. Estas teorías implícitas fueron expuestas en profundidad en el capítulo teórico 1, más tarde, en el estudio empírico 1 se las relacionó con las estructuras de aprendizaje formal e informal. En esta ocasión se relacionarán cada una de las teorías implícitas con las categorías del Sistema de Observación SAPIL (GIACM, 2011) en base a los trabajos precedentes en los que ha sido empleado (Casas-Mas, 2013; Corbalán, 2017; López-Iñiguez, 2013 y Marín, 2013).

El continuo formal e informal

Actualmente se acepta que existe un continuo de posibilidades situadas entre los polos formal e informal (Folkestad, 2006). Así, por ejemplo, una de las principales diferencias entre estos dos polos son las fuentes de aprendizaje, la partitura para los contextos formales y la oralidad para los informales (Green, 2002). Existen otras diferencias como el tipo de música que se escucha, por ejemplo, mientras que en los contextos informales se escucha la misma música que se toca (Cornejo, 2007), en los contextos formales se escucha música diferente de la que se toca (Torres y Andreu, 2010).

Además, mientras en los contextos formales se busca la excelencia técnica (Pozo, 2014), en los contextos informales se busca la diversión y el placer. Por otro lado, el contexto formal se caracteriza por no hacer música en colectividad fuera de las asignaturas provistas para ello, mientras que la colectividad es una de las características de los contextos informales (Casas-Mas, 2013). También se muestran diferenciados estos dos contextos por aspectos como la evaluación, la regularidad de ensayos, además de por prácticas como la improvisación. En la tabla 7.1 se muestra una síntesis de las diferencias asumidas para el aprendizaje formal e informal, recordando que fueron expuestas en mayor detalle en el capítulo 3 de la parte teórica.

Tabla 7.1 Diferencias en el aprendizaje musical entre culturas formales e informales. Extraído de Green (2002) en Casas-Mas (2013)

	Formal	Infomal
Fuentes de aprendizaje	Partituras.	Escucha, observación, copia e imitación.
Música en el día a día	La música que escuchan en el día a día es diferente de la música que tocan.	La música que escuchan en el día a día es la misma que la música que tocan.
Metas	Buscan excelencia técnica y musical. Priorizan tomar clases y trabajar solos.	Prefieren tocar música solo por diversión y escuchar música en su propio estilo.
Música colectiva.	No se reproduce música comunal, a través de la amistad con sus compañeros.	Proceso espontáneo en el que cualquier persona del grupo puede participar. Rol familiar.
Escucha	Parámetros moleculares e independientes. Preponderance de pitch.	Desarrollo de la escucha global. Todos los parámetros están integrados. Escucha música en vivo.
Evaluación	Evaluación constante de la música propia y de los demás. Uso práctico del conocimiento. Experimentación.	Menos evaluación. Experimentation.
Tipo de práctica	Progresión. Concepto de “error” que debe evitarse. Énfase las habilidades analíticas (relacionadas con el uso de la notación). Sesiones con la idea de regularidad y constancia.	Test, trial-error. Take more risks. Énfasis en la memorización y la improvisación. Sesiones más intensas y esporádicas.

Así, desde esta perspectiva se puede caracterizar la cultura clásica como una cultura de aprendizaje formal, mientras que las culturas moderna y flamenca serían culturas de aprendizaje informal. Sin embargo, como se ha ido introduciendo unas líneas más arriba, se mantiene la creencia de que los modos de producción musical explican de manera más satisfactoria las interacciones entre los participantes de grupos de música a pesar de su estructura formal e informal. A continuación, se revisarán los modos de producción de cada una de las culturas participantes en este estudio, realizando sobre ellos un pequeño análisis a través de los principales planteamientos teóricos sobre cooperación. Cabe recordar que en el capítulo 3 de la revisión teórica se realizó una exposición más detenida sobre los modos de producción y sus características como actividad grupal.

Estructuras de los modos de producción

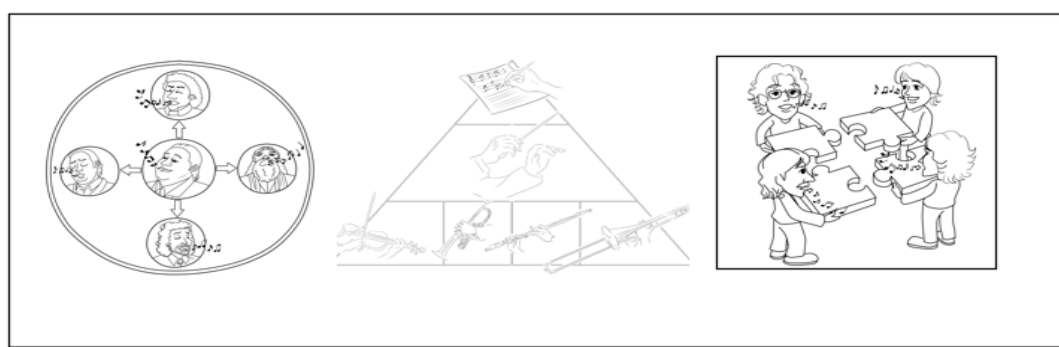
Desde aquí mantenemos que *el modo de producción musical es el proceso mediante el cual se transforma el silencio en música* (Desiderio, 2014). En este proceso de producción pueden ser distinguidas tres fases o momentos: la *pre-producción* (creación, escritura o el arreglo); la *producción* (el ensayo y aprendizaje) y la *post-producción* (grabación o presentación en público) (Menezes-Bastos, 1977; Molina, 2017). A través de la figura 7.1 se pretende revisar las estructuras de los modos de producción presentando en ella las culturas flamenca (ilustración de la izquierda), clásica (del centro) y moderna (de la derecha).

De tal manera, la ilustración de la izquierda de la figura 7.1, corresponde al modo de producción musical de la cultura flamenca. En ella se observa en el círculo central al “maestro” quien conoce el canto (preproducción). El maestro repite de forma oral las *cuartetos, quejíos, ayes y cierres*, para que los aprendices puedan memorizarlos, aprehenderlos e imitarlos (Casas-Mas, 2013; Pozo, 2014). Aunque actualmente en la cultura flamenca conviven diversos modos de producción musical, el que atañe a este estudio es el descrito actualmente como el modo de producción prototípico empleado en la enseñanza y aprendizaje de la sociedad flamenca (Casas-Mas, 2013; Pozo, 2014), pero cuya última meta conducía al aprendizaje de la improvisación y la recitación de repente (Briceño, 2012; Berlanga, 2017; Machado, 1881/2004). Esta actividad consiste en la copia exacta del modelo propuesto de manera oral por el maestro. No obstante, hay que ser cauteloso a la hora de atribuir este modo de producción al modo de producción artesanal. Al parecer en las reminiscencias del flamenco, en las *tonás* y cantes de los oficios (tarantas, martinetes o mineras), no existía un acompañamiento instrumental.

Por otro lado, la ilustración central de la figura 7.1 representa el modo de producción musical prototípico de la cultura clásica y el cual ha sido observado y analizado en el presente estudio empírico. Como observa en lo alto de la pirámide está la mano del compositor que escribe la pieza musical (preproducción) y en los siguientes niveles inferiores, están representados la batuta del director (supervisor experto) y los músicos instrumentistas que interpretan la obra (producción). Cabe recordar, que esta separación de roles y fases diferenciadas en los modos de producción de la cultura de música clásica es relativamente moderna (Rink, 2006; Molina, 2017; Pozo, 2014; Netti

y Russel, 2004; Florentino, 2009) y correspondería con los tipos de aprendizaje de la sociedad moderna o industrial en donde encontraríamos al compositor y director en el tipo de formación experta, mientras que los instrumentistas estarían dentro de la formación técnica (Pozo, 2014).

Figura 7.1 Estructura de los diferentes modos de producción musical. Elaboración propia



Finalmente, la ilustración de la derecha de la figura 7.1, muestra el modo de producción post beat boom de la cultura moderna. Este modo de producción está datado por primera vez de manos de los *Beatles* y es heredado por el actual movimiento *Indie*, existiendo en él una mayor horizontalidad entre los participantes, los cuales construyen conjuntamente la obra, aunando pre-producción y producción (Pérez, 2015). Entre las músicas precedentes a este modo de producción de la cultura moderna cabe señalar el jazz y su modo de producción también abierto pero finalizado a través de la improvisación (Gioia, 2013; Martínez y Pérez, 2008).

En definitiva, se pueden diferenciar los modos de producción por poseer fases diferenciadas. Así, en los modos de producción de la cultura clásica y flamenca la pre-producción está cerrada por el compositor o el maestro, por lo tanto, diferenciada de la producción, realizada en un momento distinto y por una persona especializada (compositor o maestro). El modo de producción de la cultura moderna no posee tal distinción realizándose la pre-producción y producción en el seno del grupo musical.

Estas características estructurales vistas a la luz del marco teórico sobre cooperación expuesto en el capítulo teórico 2, sitúan a los modos de producción de la cultura moderna propicios para la cooperación y a los de las culturas clásica y flamenca poco propicios. De esta manera, tanto el modo de producción de la cultura clásica como

el de la cultura flamenca poseen las fases de pre-producción y producción diferenciadas, lo que supone una diferenciación entre los roles de compositor e intérprete y con ello una baja interdependencia de objetivos entre las diferentes fases y participantes (Johnson y Johnson, 1989). Pero, además, en la pre-producción tanto el compositor como el maestro flamenco han decidido sobre la gran mayoría de parámetros musicales (ritmo, armonías, melodías, etc.) resultando la fase de producción carente de decisiones a tomar y por ello una actividad cerrada poco propicia para la cooperación (Colomina y Onrubia, 1990; Johnson y Johnson, 1989). Por el contrario, la cultura moderna al no poseer tal diferenciación de fases posee objetivos compartidos e interdependientes a todos los participantes, pero además este modo de producción posee múltiples soluciones, resultando por ello una actividad abierta propicia para la cooperación (Colomina y Onrubia, 1990; Johnson y Johnson, 1989; Kagan, 2003). Además de esto, los modos de producción de cada una de las culturas que participan en este estudio están diferenciados por la manera de transmisión de la información: oral en la cultura flamenca y moderna, y escrita en la cultura clásica (Casas-Mas, 2013). Como veíamos unas líneas más arriba, es a través de esta diferenciación entre si el aprendizaje se realiza a través de partituras o de manera oral donde se pueden situar la cultura clásica en el polo formal y las culturas moderna y flamenca en el informal.

Por ello, he aquí uno de los principales interrogantes de este estudio empírico. Mientras las culturas flamenca y moderna comparten su carácter informal, difieren en su modo de producción, pero, sin embargo, las culturas clásica y flamenca difieren en su situación dentro del continuo formal-informal y poseen modos de producción similares. Por ello, nos preguntamos ¿cuáles de estas propuestas teóricas pueden explicar las diferencias y similitudes entre las interacciones de las culturas de practica musical? El continuo formal-informal (Bennett, 2008; Casas-Mas, 2013; Hargreaves & MacDonald, 2002; Shelemay, 2011; etc.) o los modos de producción.

Para poder diferenciar las prácticas de ensayo de las diferentes culturas musicales se parte del marco teórico las teorías implícitas. A continuación, se recordarán las principales características de cada una de estas teorías implícitas para más tarde exponer las categorías del SAPIL (GIACM, 2011) que identifican cada una de estas teorías implícitas en las dimensiones de resultados, procesos y condiciones según los estudios precedentes.

Teorías implícitas

Pramling (1983) propuso que cuando se está adquiriendo conocimiento, no sólo se está adquiriendo un contenido específico, sino que además se están adquiriendo concepciones sobre cómo se aprende y cómo se enseña. Es decir todas las personas poseemos concepciones sobre lo que es aprender y enseñar música.

Tal y como se expuso en el capítulo 1 de la parte teórica, Pozo et al. (2006) propusieron un modelo a través del cual se pueden organizar las diversas representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en forma de diferentes teorías implícitas. A partir de investigaciones previas se pueden distinguir tres teorías para los espacios de educación musical: teoría directa, interpretativa y constructiva (Torrado y Pozo, 2006).

La teoría implícita directa se caracteriza por reducir el aprendizaje a los resultados. Es decir, se trataría de una especie de condicionamiento ingenuo: basta con exponer al alumno a los contenidos de aprendizaje para que se produzca el aprendizaje. Esta teoría implícita no contempla procesos mentales para la adquisición de conocimiento. Por su parte, la teoría interpretativa, aunque si contempla la necesidad de una mente que procese la información, sigue considerando que aprender es poder reproducir ciertos resultados. Para finalizar, la teoría constructiva además de sostener que la información ha de ser procesada cognitivamente, el resultado de dicho procesamiento ya no es una copia de un producto cultural cerrado, sino que requiere la reinterpretación del mismo en base a relaciones complejas con otros contextos.

Estas teorías implícitas han sido diferenciadas a través de los supuestos epistemológicos, ontológicos y conceptuales. En la tabla 7.2 se presentan las principales características de las teorías implícitas según estos supuestos. Es decir, ¿qué relación existe entre el conocimiento y su objeto?, ¿qué clase de identidad es el aprendizaje? y por último ¿qué tipo de relaciones conceptuales hay entre los elementos que componen la teoría y cómo se estructura ésta? Para una mayor profundización revísese el capítulo 1 de la sección teórica.

Tabla 7.2 Teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. Extraído de López-Iñiguez, Pozo y de Dios, 2014

	Directa	Interpretativa	Constructiva
Epistemológicos	Realismo ingenuo	Realismo interpretativo	Constructivismo
¿Cuál es la relación entre el conocimiento y su objeto?	Dualismo El conocimiento refleja el objeto con fidelidad, aunque con diversos grados de plenitud o exhaustividad. Hay conocimientos parciales y conocimientos completos.	Pluralismo El conocimiento refleja el objeto de manera algo borrosa o distorsionada. Esa distorsión puede reducirse, o incluso eliminarse, mediante el empleo de técnicas adecuadas de detección, medición, contrastación, etc.	Relativismo El conocimiento es una construcción elaborada en un contexto social y cultural en relación con ciertas metas. Esa construcción proporciona modelos tentativos y alternativos para interpretar el objeto.
Ontológicos	Estados y sucesos	Procesos	Sistemas
¿Qué clase de entidad es el aprendizaje?	Los resultados del aprendizaje se conciben en términos de estados. La generación de esos resultados se concibe en términos de sucesos aislados y recortados.	El aprendizaje se concibe el aprendizaje en términos de procesos, que van aumentando en número y complejidad, determinados por diversos factores: evolutivos, cognitivos, motivacionales, etc.	Se interpreta el aprendizaje a partir de relaciones complejas entre componentes que forman parte de un sistema que a su vez interactúa con otros sistemas.
Conceptuales	Datos y hechos.	Causalidad lineal	Interacción
¿Qué tipo de relaciones conceptuales hay entre los elementos que componen la teoría y cómo se estructura ésta?	Se establece una relación lineal y directa entre unas condiciones (edad, motivación, contacto con el objeto, etc.) y los resultados del aprendizaje.	De simple a compleja La eficacia del aprendizaje depende de una serie de factores que, por separado o sumados, actúan de modo unidireccional sobre los resultados	Interacciones entre el sistema de aprendizaje y los otros sistemas (psicológicos, educativos, sociales) en los que está inscrito, definen el marco de interpretación del aprendizaje

La diferenciación tangible de la gestión del aprendizaje en los contextos musicales también puede ser observada a través de las dimensiones de resultados, procesos y condiciones (Pozo, 2008). Por ello, a continuación, se revisarán dichas dimensiones con

las categorías de análisis propuestas en SAPIL (GIACM, 2011) distinguiéndolas por su cercanía a unas las teorías implícitas tradicionales (directa e interpretativa) o a las constructivas.

Han sido ya cuatro Tesis Doctorales en las que se ha empleado el SAPIL (GIACM, 2011) como herramienta de análisis: Casas-Mas (2013), Corbalán (2017), Marín (2013) y López-Íñiguez (2013). Estos trabajos muestran asociados los procesos cognitivos más simples a las concepciones más tradicionales mientras que los procesos cognitivos más complejos a concepciones constructivas. No obstante, cabe recordar que en cada uno de estos trabajos el SAPIL (GIACM, 2011) ha sido adaptado para atender al contexto y los propios objetivos de cada una de estas investigaciones. Estos estudios precedentes serán descritos unas líneas más abajo conforme se recurra a ellos para la situación de las diferentes categorías del SAPIL (GIACM, 2011) con respecto a las diferentes teorías implícitas.

Tal y como se expuso en el capítulo 5 de la parte teórica, el SAPIL (GIACM, 2011) ha sido configurado y adaptado para los contextos de aprendizaje grupal desde los que se realizan los estudios empíricos segundo y tercero de la presente Tesis Doctoral. Para este primer estudio empírico, se ha propuesto la observación en cuatro dimensiones: *actividades típicas* (producciones verbales y musicales); los *resultados* que serán observados a través de los niveles de representación musical, los *procesos cognitivos* y también las *condiciones* del aprendizaje a través de las categorías de las acciones observables *compartir información*, *gestionar la acción*, *gestión cooperativa* y *acciones actitudinales*.

A continuación, se presentan estas dimensiones y las categorías que serán utilizadas durante este segundo estudio empírico. A pesar de que fueron expuestas durante el capítulo 5 de la parte teórica, en esta ocasión, se describirán una a una para poder situarlas según sean cercanas a las teorías implícitas tradicionales o constructivas en base a los trabajos precedentes de nuestro grupo de investigación mencionados unas líneas más arriba.

Actividades típicas

Durante las prácticas de ensayo de las diferentes culturas de estudio se han distinguido dos tipos de actividades típicas, las producciones de carácter musical y las de carácter verbal. Para la medición de ambos tipos de producciones se han categorizado las *VD-musical* y *VD-verbal*.

Estudios precedentes han analizado y comparado la cantidad de producciones verbales y musicales de alumno y profesor en contextos de aprendizaje diádicos (López-Íñiguez, 2013), de directores y coristas en prácticas de ensayos corales (Corbalán, 2017). Los resultados de estas investigaciones muestran un mayor número de intervenciones verbales por parte de los docentes y menor de los discentes en situaciones de prácticas tradicionales, mientras que las prácticas constructivas aparece un reparto de voz más equilibrado entre ellos.

En esta ocasión, la observación y comparación del tiempo destinado a producciones verbales y musicales ha sido estudiada para poder comparar las culturas entre sí, sostenemos que los diferentes modos de producción de cada una de las culturas musicales necesitan de un mayor tipo de interacciones que de otras.

Para diferenciar los tipos de actividades musicales se ha partido de las destrezas propuestas por Lehmann et al. (2007). De esta manera, se han aceptado las categorías de *leer, escuchar y memorizar, componer, improvisar, expresar e interpretar* y se ha desestimado la categoría *gestionar el miedo escénico* al ser el contexto de observación situaciones de práctica y no de concierto o *performance* (Véase la tabla 7.3). Estas categorías fueron empleadas por Corbalán (2017) quien mostró como los directores de coro cercanos a las prácticas constructivas realizan otros tipos de actividades, no sólo lectura de partituras. Sin embargo, nuestro contexto de observación es intrínsecamente diferente ya que la muestra está delimitada a priori por el propio modo de producción musical, aun así se ha considerado de interés el poder observarlas y compararlas.

Tabla 7.3 Categorías para las destrezas musicales. Adaptado de Lehmann et al. (2007)

Categoría	Definición	Ejemplo	Contraejemplo
Expresión e interpretación	Acción musical en la que se interpreta un pasaje musical.	-No, no. Es pa pamj (Interpretación del primer movimiento de una sonata)	-Vamos a ver a partir del 20, ¿qué lleváis ahí? -una negra -corcheas...
Lectura	Acción musical en la que se interpreta un pasaje musical escrito en una partitura.	(Interpretación de un pasaje escrito de una obra).	-¿Qué llevas después del calderón? Esa parte es muy sentimental.
Escucha y memorización	Acción musical en la que se interpreta un pasaje musical con la intención de ser memorizado y repetido.	-No, no. Es pa pamj -Este aquí (TOCA EL ACORDE), y este después (VUELVE A TOCAR OTRO ACORDE).	-Esta es la versión que propone el editor para la <i>cadencia</i> , ¿qué os parece=¿?
Composición	Verbalización o acción musical destinada a la creación de una nueva pieza.	-Vale, a ver qué os parece esta línea de bajo (TOCA). No se, creo que le falta algo.	-Has tocado la improvisación del Duke. Me has recordado completamente a él. -Gracias, llevo tiempo preparándola.
Improvisación	Acción musical destinada a la creación de nuevo material temático.	(Fragmento musical con el que se exploran diferentes posibilidades sonoras).	-Has tocado la improvisación del Duke. Me has recordado completamente a él. -Gracias, llevo tiempo preparándola.

Resultados

Primeramente, se presentan en síntesis los niveles de representación de la música desde los que se puede gestionar la práctica musical. En un primer nivel se ha definido la *VD-gestión-holística* en donde se identifica la pieza musical como una unidad indivisible. El siguiente nivel de representación hace referencia de manera individual a los elementos del sistema de sonidos que conforman la pieza musical, siendo recogido por la *VD-fonológico*. En un tercer nivel tendríamos las relaciones que existen entre los elementos del sistema de sonidos y que conforman su estructura, siendo recogidas estas relaciones por la *VD-sintáctico*. En el cuarto nivel de contenidos encontramos los referidos al significado de emociones y sentimientos, recogidos en la *VD-semántico* (Bernstein, 1976; Gómez-Ariza et al. 2000 a y b; Sloboda, 2015). Véase la tabla 7.4 y para una explicación

en mayor detalle se recuerda que los niveles de representación musical fueron expuestos en mayor medida en el capítulo 5 de la revisión teórica.

Tabla 7.4 Categorías para los niveles de representación. Adaptado de Gómez-Areiza et al (2000 a y b)

Categoría	Definición	Ejemplo	Contraejemplo
Fonológico	Incluye los aspectos que describen directamente el sonido en alguna de sus cualidades. <i>Acentos, puntillos, notaciones, bemoles, sostenidos, reguladores, tempo, corcheas, finales, falsetas, acordes...</i>	-TBN: Dos negras, acento y puntillo. -TB: ¿Puede ser o es sólo nosotros? -TP2: Sí, sí, sí.	-TB: ¿Te podrías despegar más del atril? -TP1: ¿Alguien me puede dejar un lápiz?
Sintáctico	Corresponde al Nivel Sintáctico del SAPIL aparece algún término que se refiera a la estructura de la pieza: parte, re exposición, estribillo, solo, estrofa, copla, cuarteta...	-TB: Vale. En el primer acorde, ¿que nota llevamos? mi natural, ¿no? ¿re sostenido? Entonces es un <i>la</i> mayor, vamos a ver si lo afinamos.	-TB: ¿Os parece bien que lo pillemos Da capo? -TP2: Sí. -TP1: Lo veo bien. -TBN: Sí.
Semántico	Corresponde a relacionar conceptualmente la obra con su contexto de producción e interpretación, considerando elementos expresivos, comunicativos, históricos, etc.	-VZ: ¿No? y de ahí volver a entrar otra vez yo y es como que queda muy orgánico... -GT: ¡Vale tío!	-TB: Vale antes de seguir, a dejarlo ya claro, ¿Cortamos en el valor que es o cortamos antes? -TBN: En el valor.
Gestión Holística	Corresponde al contenido tratado sobre la interacción de los participantes, las condiciones físicas del lugar o cuando en un episodio no aparece de manera explícita ninguna de las categorías anteriores.	-TB- ¿Os parece bien que lo pillemos Da capo? -TP2: Sí. -TP1: Lo veo bien.	-TP2: Vale, me he perdido. -TB: En los cuatro, en los cuatro compases que tienes tú solo, ¿qué haces? Me refiero, ¿entras en cadencia?

Al respecto de estos niveles de representación musical, los trabajos previos de nuestro grupo de investigación realizados con diferentes metodologías no sólo el SAPIL (GIACM, 2011) relacionan las prácticas tradicionales con los niveles de representación

más simples, mientras que las prácticas constructivas se mostraron relacionada con niveles de representación más profundos (Bautista, Pérez Echevarría y Pozo, 2011; Casas, Pozo; 2008; López-Íñiguez, 2013; Marín, 2013). Únicamente en los escenarios de enseñanza y aprendizaje de música coral parece no estar relacionados el nivel de representación de la música con la teoría implícita mantenida por el docente, el director de coro en este caso (Corbalán, 2017).

Procesos

En este estudio empírico 2, con la intención de facilitar la presentación y comprensión de los diferentes procesos cognitivos se ha tenido a bien organizarlos en diferentes sub-dimensiones. De esta manera, se han agrupado en la *sub-dimensión de gestión de los conocimientos previos* las categorías recuperación literal y recuperación con transferencia. En cuanto a la *sub-dimensión de la planificación* se han incluido las categorías repetitivo-repaso y planificación. Por otro lado, la *sub-dimensión evaluación* contiene las categorías evaluación y atribución. Otra *sub-dimensión es la gestión de la motivación* con las categorías gestión de la motivación extrínseca y gestión de la motivación intrínseca. Las categorías que no se han podido asociar entre sí se presentan agrupadas, aunque no relacionadas, como una *sub-dimensión de mono-categoriales*, comprendida por las categorías de procesos de comprensión, representación mental y gestión de la atención.

Como se expone de manera concreta unas líneas más abajo, esta agrupación entre categorías ya ha sido empleada en estudios anteriores para poder distinguir las diferentes teorías implícitas en los espacios de enseñanza y aprendizaje musical. No obstante, no se debe obviar que desde la propia definición teórica la teoría implícita directa no contempla la necesidad de procesos cognitivos para que se produzca el aprendizaje, por lo que la ausencia de procesos cognitivos es un indicador de acciones cercanas a la teoría directa. Sin embargo, la teoría interpretativa y constructiva sí los contempla como necesarios. Es decir, desde la teoría interpretativa para que la información se convierta en conocimiento ha de ser procesada, y desde la teoría constructiva ha de ser procesado de manera explícita o consciente (Pozo et al., 2006). A continuación, se presentan las categorías del SAPIL (GIACM, 2011) asociadas a teorías

implícitas interpretativa (tradicional) o a la teoría implícita constructiva en base a los estudios precedentes.

Como muestra la tabla 7.5, se contemplan dos categorías para la sub-dimensión gestión del conocimiento aprendido previamente: recuperación literal y recuperación con transferencia. Según López-Íñiguez (2013, 200) “los procesos cognitivos más simples como el aprendizaje repetitivo o la recuperación literal, no aparecen tantas veces (en las prácticas constructivas) como aquellos procesos más complejos relacionados con la comprensión profunda de la música que se aprende, tales como la recuperación con transferencia”. Los resultados de Casas-Mas (2013) también muestran como las teorías tradicionales no gestionan los conocimientos previos y si lo hacen es a través de la recuperación literal, mientras que las teorías constructivas lo realizan a través de recuperación con transferencia. Por su parte, Corbalán (2017) también señala los procesos de recuperación con transferencias propios de los perfiles constructivos.

Tabla 7.5 Categorías para la sub-dimensión gestión del conocimiento ya aprendido o conocimiento previo. Extraído de SAPIL (GIACM, 2011)

Categoría	Definición	Ejemplo	Contraejemplo
Recuperación literal.	Verbalizaciones o gestos en los que se solicita o se alude al conocimiento aprendido previamente.	-Vamos a empezar con la parte B que trabajamos durante el anterior ensayo.	-En la re exposición debemos de hacer lo mismo que se ensayo en la exposición.
Recuperación con transferencia / Activación y manejo de los conocimientos previos.	Verbalizaciones o gestos en la que se solicita o se alude a un conocimiento ya adquirido (pasado) para usarlo como anclaje para un aprendizaje nuevo (puede ser más superficial o más profunda).	-En la re exposición debemos de hacer lo mismo que se ensayo en la exposición.	-Vamos a empezar con la parte B que trabajamos durante el anterior ensayo.

Como muestra la tabla 7.6, para la observación de la sub-dimensión procesos de planificación se han descrito dos categorías: repetitivo-repaso y planificación. Por su parte, López-Íñiguez (2013) atribuía los procesos de repetición a las prácticas tradicionales más simples, mientras el proceso de planificación a las constructivos. Sin embargo, para Corbalán (2017) se ha de ser cauto al distinguir la repetición de un pasaje con una práctica poco profunda, la categoría repetición-repaso puede estar asociada a estrategias reproductivas, pero también a estrategias complejas asociadas a la

representación auditiva o la motivación intrínseca. Sin embargo, en su trabajo se relacionan planificaciones más simples con posiciones tradicionales y planificaciones más complejas con posiciones constructivas (Corbalán, 2017). Esta controversia entre los procesos cognitivos mediante los cuales se gestiona el desarrollo de la acción también aparecen en el trabajo de Casas-Más (2013). Al parecer, la cultura jazzista manifiesta procesos de planificación en todos sus perfiles, la cultura flamenca en ninguno y la cultura clásica sólo los muestra en las posiciones constructivas.

Por ello, en esta ocasión se ha tenido a bien determinar que cuando la repetición forme parte de una estrategia más compleja se categorice como parte de una planificación, característico de prácticas más complejas (Marín et al. 2012).

Tabla 7.6 *Categorías para la sub-dimensión gestión de la planificación. Extraído de SAPIL (GIACM, 2011)*

Categoría	Definición	Ejemplo	Contraejemplo
Repetitivo-repaso.	Verbalizaciones o gestos en las que se alude a la repetición de un fragmento musical o acción motora con o sin el instrumento, con el fin de fijar ese aprendizaje.	-Lo hacemos de nuevo de arriba abajo.	-“Voy a estudiar esto para apuntar la digitación que más me convenga”.
Planificación	Verbalizaciones destinadas a establecer un plan mediante el que se organiza la adquisición de un aprendizaje.	“Estudia primero el pasaje despacio y luego vas subiendo la velocidad hasta que llegues a lo que indica la partitura”.	“Ahora que has visto cómo es ese pasaje, tócalo entero”. “Fíjate en tu brazo mientras tocas”.

Como muestra la tabla 7.7, para la observación de la sub-categoría gestión de la evaluación se han categorizado dos categorías: *evaluación* y *atribución*. En base a Corbalán (2017) se ha observado y asociado la categoría evaluación como la de menor complejidad cognitiva característica de las teorías implícitas tradicionales y la atribución como la de mayor complejidad cognitiva asociada a teorías constructivas. Por su parte, López-Íñiguez (2013) caracteriza las prácticas constructivas con los procesos de atribución (positiva) pero no con los de evaluación. Sin embargo, en Casas-Mas (2013)

se presentan como características de todas las culturas los procesos de evaluación, aunque no tanto los de atribución, los cuales sólo se presentan en la cultura clásica.

Tabla 7.7 Categorías para la sub-dimensión gestión de la evaluación. Extraído de SAPIL (GIACM, 2011)

Categoría	Definición	Ejemplo	Contraejemplo
Evaluación	Verbalizaciones destinadas a realizar un juicio sobre la acción realizada, en el que puede o no hacerse alusión a la consecución o no del objetivo de ese momento.	“Ahora sí te ha salido bien el pasaje”. “Respetar los sitios para respirar es algo que todavía no me sale”.	“Repásate primero la escala y luego la obra”. “Como haya mucha gente en el concierto me podré nervioso y me equivocaré”.
Atribuciones	Emisión verbal de las razones por las que se atribuyen el éxito o fracaso del aprendiz en la actividad realizada (pasado), y que pueden ser tanto positivas como negativas sobre el individuo (interno) o sobre los resultados, procesos o condiciones del aprendizaje (externo).	-“No te sale porque no has estudiado suficiente”. -“Se me quedó pequeño el sonido porque la acústica es muy diferente”.	-“Para que te salga esto tienes que estudiar mucho y repetir muchas veces el pasaje”. -“Como me pongo nervioso, voy a hacer un poco de relajación antes de tocar”.

En la tabla 7.8 se muestran la sub-dimensión gestión de la motivación formada por dos categorías: gestión de la motivación intrínseca y gestión de la motivación extrínseca. López – Íñiguez (2013) asocia a las prácticas constructivas la gestión de la motivación intrínseca. A su vez, Casas-Mas (2013) asoció la gestión de la motivación extrínseca a las prácticas tradicionales mientras que la gestión de la motivación intrínseca a las prácticas constructivas. También, Corbalán (2017) observó una mayor gestión de la motivación en las prácticas constructivas en contraposición con las más tradicionales.

Tabla 7.8 Categorías para la sub-dimensiones gestión de la motivación. Extraído de SAPIL (GIACM, 2011)

Categoría	Definición	Ejemplo	Contraejemplo
Gestión motivación extrínseca	Verbalizaciones o gestos mediante los cuales se gestionan elementos externos al proceso de aprendizaje en sí, que se usan o sirven para impulsar el desarrollo de la tarea.	-“Odio estudiar, pero si mis padres ven que practico, me comprarán las zapatillas de moda”. -“Venga, una vez más la escala y tocamos juntos el dúo que tanto te gusta”.	-“Hoy no me sale ni a la de tres, igual puedo ir a dar una vuelta para que me relaje un poco y así me concentro mejor luego”.
Gestión motivación intrínseca	Verbalizaciones o gestos mediante los cuales se gestionan elementos internos al proceso de aprendizaje en sí, que se usan o sirven para impulsar el desarrollo de la tarea.	-“Voy a estudiar ese pasaje de Bach, porque realmente es una pasada cómo está construido”. -“Me gusta mucho tocar esta pieza de arriba abajo, porque es tan bonita”. -“Quiero tocar esto porque me cuesta mucho que me salga”.	-“Tengo que practicar más este pasaje para que el público me aplauda mucho”. -“No me gusta tocar esta obra porque no me sale bien”. -“Toco esta pieza de arriba abajo muchas veces porque a mi madre le gusta”.

A continuación, se presentan aquellas categorías que por su naturaleza no han podido ser relacionadas con otras. Como muestra la tabla 7.9, estas categorías son *aprendizaje comprensivo, representación mental y gestión de la atención*. Así, para López-Íñiguez (2013), al describir las prácticas de una profesora constructiva relaciona tanto la gestión de la atención, como el aprendizaje comprensivo y la representación mental propios de prácticas constructivas. De la misma manera, tanto Casas-Mas (2013) como Corbalán (2017) asocian estos procesos comprensivos, representación mental y gestión de la atención a prácticas constructivas. Como decíamos unas líneas más arriba, es la ausencia de estos procesos mostraría una práctica relacionada con las teorías implícitas tradicionales.

Tabla 7.9 *Categorías para la sub-dimensiones aprendizaje comprensivo, representación mental gestión de la atención; gestión de la motivación y gestión de la Intensidad. Extraído de SAPIL (GIACM, 2011)*

Categoría	Definición	Ejemplo	Contraejemplo
Comprensivo	Verbalizaciones que promueven la elaboración de conocimiento y no pueden ser incluidas en ninguna otra categoría, como por ejemplo jerarquizar, relacionar, comparar, o seleccionar información.	- En las respiraciones de pregunta y respuesta he de mantener la línea global de frase. - “Este tipo de ataque es muy diferente a todos los anteriores porque tengo que colocar la mano más alta” -P: “¿Qué dinámicas usarías en este pasaje?” A: “Pues, si esto era <i>mp</i> , voy a intentar continuar en <i>p</i> y terminar en <i>pp</i> ”.	- “Fíjate primero en la tonalidad y luego en la velocidad a la que va la pieza”. - P: “¿Qué puedes hacer para mejorar este fragmento?” A: “¿Hacerlo muchas más veces?”
Representación mental	Verbalizaciones mediante las que se proponen actividades con la finalidad de trabajar o generar una representación mental, sonora, táctil o visual, esté o no relacionada con una pieza o sonido en concreto.	-Escuchar interiormente la partitura. -Cantar mientras se toca, para vigilar la afinación. -Cantar la pieza antes de tocarla. -Visualizar con los ojos cerrados las teclas del piano donde están los acordes. -Hacer ejercicios de interdependencia de dedos con la misma digitación de la pieza, pero sin el instrumento.	-Que afine el instrumento, es fundamental para poder tocar la pieza.
Gestión de la atención	Verbalizaciones o gestos que supongan la gestión del foco de atención y del mantenimiento de la misma en acciones tanto presentes como inmediatas.	- “Fíjate en cómo estás moviendo el codo”. - “Esto es importante porque puede caer en el examen”. - “Estoy cansada, pero voy a seguir un poco más porque ya voy a terminar” -El docente señala algún elemento en la	-“Imagínate que viene el lobo, vamos a probar cómo sonaría” - P: “¿De qué te has dado cuenta al bailarla?” A: “De que la música va mucho más rápido”. P: “De acuerdo,

Condiciones

“Las condiciones hacen referencia, en este esquema de análisis, al tipo de actividades de aprendizaje que tiene lugar y a la participación de los diferentes agentes en dichas actividades” (GACM, 2011; p. 19). De tal manera, como muestra la tabla 7.10, se proponen cuatro categorías para distinguir la gestión de la información verbal entre los

participantes de grupos de práctica musical: *informar discusión*, *informar sumativa*, *informar explorativa y cooperación*. En el caso de ser presentadas diversas opciones por los participantes, pero no ser debatidas sino sometidas al intento de la imposición será calificado como *información discusión*. Por otro lado, si cuando los participantes aceptan una posibilidad (tanto de acción como de significado), aportando y reforzando argumentos a la misma se categorizará como *informar sumativa*. Si, por otro lado, se exponen, argumentan, debaten o discuten diferentes propuestas será entendida como *información explorativa* (Mercer, 1997). Sin embargo, el presentar o explorar varias propuestas no significa que los grupos cooperen y construyan significado de manera conjunta, puesto que pueden optar por elegir una de las opciones exploradas, por ello se ha incluido aquí la categoría cooperación para clasificar aquellas acciones a través de las cuales se construye significado de manera conjunta, más allá de un democrático tanteo de posibilidades. Estas categorías han sido diseñadas e incluidas en SAPIL (GIACM, 2011) por primera vez en este estudio, por ello no aparecen referencias de las mismas en trabajos previos. Sólo en Casas-Mas (2013) encontramos la cooperación relacionada con el trabajo entre pares de la cultura flamenca, eso sí, en su perfil más constructivo.

Por otro lado, para la gestión de la acción se han determinado dos categorías: *ordenes o propuestas*. La orden será considerada como tradicional por carecer de mutualidad entre los participantes (Kagan, 1989). Por el contrario, cuando la acción se gestione a través de la propuesta será entendida cercana a la cooperación por tener un mayor grado de mutualidad. (Monereo y Durán, 2002). Véase la tabla 7.11.

Las categorías de ordenar y proponer si aparecen en los estudios previos. Por su parte, tanto Corbalán (2017) como López-Íñiguez (2013) atribuye la orden a las posiciones tradicionales y la propuesta “dar a elegir” (Corbalán, 2017, p.241) a las prácticas constructivas.

Tabla 7.10 Categoría para la sub-dimensión compartir información. Extraído de SAPIL (GIACM, 2011)

Categoría	Definición	Ejemplo	Contraejemplo
<i>Informar discusión.</i> (Tradicional)	Aportar información contraria, sin argumentar, a la expuesta por una voz anterior, interrupción del discurso de una voz que no llega a ser tenida en cuenta.	-No, no, no, son dos "ff" en el 32.	-No, debemos tocar más piano, pero no por ello bajar el tempo.
<i>Informar sumativa.</i> (Tradicional)	Asentir, o repetir la información ya dada por una voz anterior. Sin aporte crítico.	-sí, a mí también me pide una frase más. -sí.	-vale, pero también deberíamos entrar un poco más rápido.
<i>Informar explorativa.</i> (Constructivo)	Aportar información crítica	-a mí me pide una frase más.	-sí, a mí también me pide una frase más.
Cooperación	Verbalizaciones mediante las que se construyen de manera conjunta significados, tanto verbales como musicales, así como acciones.	-Deberíamos sonar más fuerte en el 33. -Pero es que después viene un fuerte muy trágico. -Ya, pero en ese momento es un momento dulce e intenso.	-En el 33 pone una f y no hemos llegado. -Vale. -Ok, más fuerte.

Tabla 7.11 Categoría para la sub-dimensión gestionar la acción. Extraído de SAPIL (GIACM, 2011)

Categoría	Definición	Ejemplo	Contraejemplo
<i>Ordenar.</i> (Tradicional)	Verbalizaciones de alguno de los participantes en las que se explicita la acción a realizar.	- ¡Vamos a repetirlo!	-Deberíamos repetirlo otra vez.
<i>Proponer.</i> (Cooperativo)	Verbalizaciones de alguno de los participantes en las que se explicita, de modo tentativo o alternativo, una posible acción a realizar. Preguntas referentes a la acción a seguir.	-Por mi parte lo volvemos a repetir. -¿Lo hacemos da capo?	-ok, lo repetimos.

Por otro lado, como muestra la Tabla 7.12, también se pretende categorizar los contenidos actitudinales durante las prácticas de ensayo. Los principales investigadores sobre cooperación, Johnson y Johnson (1989), consideran necesarias las habilidades personales para conseguir una comunicación adecuada, aportando y aceptando ayudas, que permitan una resolución constructiva de los posibles conflictos. Por ello, en base a De Sixte y Sánchez (2012), se asume la categorización de las ayudas en dos tipos, *ayudas frías* (comprensión y autonomía) y *ayudas cálidas* (motivación, emoción y colaboración social). Además, se pretende distinguir los momentos en los cuales los grupos reflexionen sobre su propio funcionamiento con la categoría *gestión del grupo*. Estas categorías han sido incluidas en el reciente trabajo de Corbalán (2017) manifestándose alejadas de la teoría implícita directa pero presentes en la teoría interpretativa y constructiva.

Tabla 7.12 Categorías para los contenidos actitudinales. Elaboración propia

	Definición	Ejemplo	Contraejemplo
Ayudas frías.	Establecen y clarifican la meta	-En el calderón hay una respiración.	-Respira en el calderón.
Ayudas cálidas.	Gestionan las creencias, estados emocionales, motivación extrínseca.	-Es muy bonito ese pasaje. -Puedes conseguirlo.	-Respira más profundo en el calderón.

Resumiendo, en base a las dimensiones anteriormente expuestas y a su localización dentro del continuo de las teorías implícitas se pretende observar la práctica musical de las diferentes culturas musicales. A continuación, en la tabla 7.13 se presenta un resumen esquematizado de las dimensiones y categorías anteriormente expuestas asociadas a las prácticas constructivas o tradicionales según los estudios precedentes. En esta tabla aparecerán categorías que han mostrado una presencia significativa en alguna de las teorías implícitas señaladas con el signo (+) y el signo (-) en el caso de que sea una ausencia también significativa. Cabe mencionar también, que existen categorías que no se muestran dependientes de ninguna teoría implícita en concreto.

A continuación, se expondrán los objetivos de investigación con sus correspondientes hipótesis. Tal y como se ha descrito en la introducción teórica del presente estudio empírico, pretendemos observar cómo las culturas musicales gestionan

sus prácticas de ensayo esperando encontrar a las culturas clásica y flamenca cercanas a las teorías tradicionales y a la cultura moderna a la teoría constructiva. Por ello, estas diferencias serán explicadas de forma satisfactoria a través de las estructuras de los modos de producción y no a través del continuo formal-informal. En base a esto, se procede a presentar los objetivos e hipótesis para cada una de las dimensiones de observación. Estas hipótesis han sido elaboradas en base a los trabajos previos del grupo de investigación sobre las teorías implícitas en contextos de formación musical.

Tabla 7.13 Esquema resumen de las dimensiones, sub-dimensiones y categorías a través de las que se observarán las diferentes muestras de cada cultura musical. Elaboración propia

	Tradicional	Constructiva	Fuente
RESULTADOS	(+) P. Musical (-) P. Verbal	(-) P. Musical (-) P. Verbal	López-Íñiguez (2013)
	G. Holística Fonológico Sintáctico	G. Holística Fonológico Sintáctico Semántico	Bautista et al. 2001; Casas y Pozo 2008; López-Íñiguez y Pozo, 2013.
PROCESOS	No gestión conocimiento previo. Recuperación Literal	Recuperación con transferencia	Casas-Mas, 2013; Corbalán, 2013; López-Íñiguez, 2013
	Repetitivo-Repaso	Planificación	Casas-Mas, 2013; Corbalán, 2013; López-Íñiguez, 2013
	Evaluación	Atribución	Casas-Mas, 2013; Corbalán, 2013; López-Íñiguez, 2013
		Comprensivo, representación mental y gestión de la atención.	López-Íñiguez, 2013; Corbalán, 2017
	Gestión de la motivación extrínseca	Gestión de la motivación intrínseca	Casas-Mas, 2013; Corbalán, 2013; López-Íñiguez, 2013
CONDICIONES	Informar Sumativa Discusión	Informar explorativa Cooperación.	Mercer, 1997; Corbalán, 2013; López- Íñiguez, 2013
	Ordenar	Proponer	Monereo y Duran, 2002; Corbalán, 2013; Colomina y Onrubia, 1990; López- Íñiguez, 2013
	Ayuda Fría	Ayuda Fría Ayuda Cálida	Corbalán, 2017

Objetivos e hipótesis

Tal y como decíamos en la introducción de este apartado, el estudio empírico 2 es central para la comprobación de una de las principales hipótesis que articula esta Tesis Doctoral: son los modos de producción musical los que influyen en la manera de relacionarnos con la música y no el continuo formal e informal.

En adición a esto, tal y como se planteó en el capítulo teórico 3, los modos de producción suponen una atribución mucho más práctica según la clasificación de Pozo (2008). Es decir, mientras que el continuo formal e informal resulta a priori una atribución externa pero difícilmente controlable, las estructuras de los modos de producción son externas también, pero a su vez fácilmente controlable. No obstante no se debe olvidar del elemento teórico que restringe las prácticas de enseñanza son las teorías implícitas, activándose de manera diferenciada según sea el contexto de práctica, véase ilustración 7.2.



Ilustración 7.2 Continuo formal-informal VS modos de producción

1. *Comprobar y comparar cómo las culturas musicales gestionan sus intervenciones a través de las actividades típicas musicales y verbales las diferentes culturas observadas.*
 - 1.1. *Comprobar y comparar cómo las culturas musicales gestionan sus prácticas a través de las producciones musicales y verbales.* Se espera encontrar más tiempo destinado a la interacción verbal que a la interpretación en la cultura moderna, mientras que en las culturas clásica y flamenca se espera encontrar más tiempo destinado a la práctica musical que a las verbales. Estas diferencias las atribuimos a las estructuras de los modos de producción.
 - 1.2. *Comprobar y comparar cómo las culturas musicales gestionan sus prácticas a través de las diferentes destrezas musicales.* Se espera poder distinguir las destrezas musicales de la siguiente manera, en la cultura clásica las destrezas

expresión-interpretación, leer, en el moderno composición y en el flamenco expresión-interpretación. Pero, además, mantenemos la creencia de que en todas las culturas musicales aparecerá la escucha-memorización.

2. *Comprobar y comparar desde las diferentes teorías implícitas cómo las culturas musicales gestionan sus prácticas en la dimensión resultados.* Esperamos encontrar a una cultura moderna gestionando sus prácticas desde niveles de representación más complejas, mientras que las culturas clásicas y flamenca lo harán desde niveles más superficiales según la clasificación realizada de los mismos en la introducción teórica.
3. *Comprobar y comparar desde las diferentes teorías implícitas cómo las culturas musicales gestionan sus prácticas en la dimensión procesos cognitivos.* Esperamos encontrar una presencia de procesos cognitivos más complejos en la cultura moderna y procesos cognitivos más simples en las culturas clásica y flamenca según la clasificación realizada de los mismos en la introducción teórica. (véase tabla 7.14).
 - 3.1. *Comprobar y comparar cómo las culturas musicales gestionan los conocimientos aprendidos o previos durante sus prácticas a través de las categorías: recuperación literal y recuperación con transferencia.* Se espera encontrar una baja gestión de los conocimientos previos, o como mucho una recuperación literal de los mismos en las culturas clásica y flamenca. En la cultura moderna se espera encontrar procesos de recuperación con transferencia.
 - 3.2. *Comprobar y comparar cómo las culturas musicales gestionan la planificación durante sus prácticas a través de las categorías: repetitivo-repaso y planificación.* Se espera encontrar una presencia mayoritaria de las categorías repetitivo-repaso en las culturas clásica y flamenca y la planificación en la cultura moderna.
 - 3.3. *Comprobar y comparar cómo las culturas musicales gestionan la evaluación durante sus prácticas a través de las categorías: evaluación y atribución.* Se espera encontrar procesos de evaluación en todas las culturas, pero atribuciones en mayor medida en la cultura moderna.

- 3.4. *Comprobar y comparar si las culturas musicales gestionan la motivación durante sus prácticas de ensayo a través de las categorías: gestión de la motivación intrínseca y gestión de la motivación extrínseca.* No se espera encontrar gestión de la motivación en las culturas clásica y flamenca, o en cualquier caso gestión de la motivación extrínseca. Para la cultura moderna se espera encontrar gestión de la motivación intrínseca.
- 3.5. *Comprobar y comparar cómo las culturas musicales gestionan la interacción durante sus prácticas a través de las mono categorías: comprensión, representación mental y gestión de la atención.* Se espera encontrar comprensión en todas las culturas, representación mental solo en la cultura moderna y gestión de la atención.
4. *Comprobar y comparar cómo las culturas musicales gestionan sus prácticas en la dimensión condiciones.*
- 4.1. *Comprobar y comparar cómo las culturas musicales gestionan sus prácticas a través de las diferentes acciones observables mediante las cuales gestionan la información verbal.* Se espera encontrar una interacción sumativa en las culturas clásica y flamenca y una presencia de interacción explorativa y cooperativa en la cultura moderna.
- 4.2. *Comprobar y comparar cómo las culturas musicales gestionan sus prácticas a través de las diferentes acciones observables mediante las cuales gestionan la acción.* Se espera encontrar una mayor gestión de la acción a través de órdenes en las culturas clásica y flamenca y una mayor gestión de la interacción a través de propuestas en la cultura moderna.
- 4.3. *Comprobar y comparar cómo las culturas musicales gestionan sus prácticas a través de las acciones actitudinales.* Se espera una mayor presencia de ayudas cálidas en la cultura moderna y flamenca.

Método

Para poder alcanzar dichos objetivos se han observado tres culturas musicales diferenciadas; la cultura clásica, el flamenco y la cultura moderna. La selección de la muestra de estudio ha tenido un criterio incidental.

El grupo de cultura clásica fue escogido entre los alumnos de la asignatura de *música de cámara* del Conservatorio Profesional de Lorca “Narciso Yepes” durante el curso 2015/16. El grupo, llamado *Neniche Brass Project*, posee, en el momento del estudio, un nivel homogéneo en cuanto a estatus académico se refiere, además la formación de este grupo había sido demandada por los propios alumnos a la secretaria del centro al finalizar el curso anterior, en principio para formación de quinteto pero viéndose reducido a cuarteto por la imposibilidad del trompista para asistir en ese horario. La edad de los participantes comprendía entre los 19 y 21 años. Durante la grabación ensayaron el primer movimiento de la Rapsodia Húngara nº 2 de Franz Listz en una adaptación para cuarteto de viento metal (2 trompetas, un trombón y una tuba). Se realizaron varias grabaciones con una duración total de una hora (Véase ANEXO III).

El grupo representativo de la cultura moderna ha sido incluido también de manera incidental. *The vats*, son un grupo *indie* del panorama local de San Pedro del Pinatar. Durante las grabaciones se llevó a cabo la creación del tema “Harry come up”. Cabe destacar que se realizaron grabaciones de ensayos por más de 3 horas, sin embargo, el tiempo que le dedicaron a la preparación de esta canción fueron 53 minutos aproximadamente. La edad de los miembros del grupo oscila entre los 21 y 24 años.

El grupo representativo de la cultura flamenca ha sido estudiado observando una reunión de amigos en la cochera del guitarrista Antonio Muñoz Fernández de La Unión (Murcia). De entre todos los asistentes, un total de siete, sólo fueron cuatro los que participaron activamente, dos guitarristas de un nivel de pericia alto-intermedio, Antonio Muñoz quien hacía de maestro conocedor del toque para el acompañamiento de las dos nuevas letras (Soleá y Alegría) de David Cardueli, quien ejercía de maestro asistente. Las nuevas letras poseían características que las convertían en un reto a aprender. Los participantes tenían edades entre los 35 y 47 años. Se realizaron grabaciones por más de

cuatro horas, pero partiendo de nuestra macro unidad de análisis “obra musical” se escogió el momento en el que preparaban la alegría *del vuelo de las palomas*.

Todos los grupos se escogieron para los análisis una vez estaban configurados, atendiendo con ello a una asociación natural, ninguno de ellos fue creado a propósito para la investigación. Se consideraron los grupos homogéneos en estatus social y académico. Las muestras fueron grabadas mientras preparaban una nueva pieza musical cuyo grado de dificultad era similar al preparado habitualmente por cada uno de los grupos (véase la Tabla 7.14).

Tabla 7.14 Descripción de la muestra. Elaboración propia

Modo de producción	Género	Participantes	Edades	Obra
Clásica	Masculino	4	19 – 21	Rapsodia Húngara nº2 de Franz Listz
Moderna	Masculino	4	21 - 24	<i>I saw the clouds (creación nueva)</i> .
Flamenca	Masculino	4	37 - 45	Soleá y Alegrías de David el Cardueli.

Procedimiento e instrumentos

Para la grabación de las sesiones de prácticas se utilizó una cámara Sony DCR-SX22. Los vídeos fueron procesados a través del programa iMovie’11 versión 9.0.8. Seguidamente se realizó la transcripción del discurso verbal, así como el registro de cada una de las intervenciones musicales. Los diferentes tipos de intervenciones, verbales y musicales, fueron agrupadas por Episodios, que como se expuso en el capítulo 5, es el tiempo que transcurren los participantes hablando de un determinado tema.

Se observó cada uno de los episodios de ensayo de nuestras culturas para atribuirles, en el caso de ser pertinente, las diferentes categorías descritas unas líneas más arriba del SAPIL (GIACM, 2011). Con otros dos investigadores doctores en concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza de la música se llevó a cabo un análisis de acuerdo interjueces por dimensiones de observación y también para el total de la herramienta en la codificación del 8,5 % de la muestra. Se obtuvieron Alfa de Croanch del 0,974 para niveles de representación; 0,941 para resultados actitudinales; 0,922 para

procesos grupales; 1 para procesos musicales y 0,979 para acciones observables. La herramienta obtuvo en su totalidad un Alfa de Cronbach del 0,954.

Análisis de los datos

La descripción de los resultados será llevada a cabo en dos fases: macro-análisis y micro-análisis.

1. Macro – Análisis:

Para esta primera fase estudiaron diversas medidas para realizar los análisis. En un primer momento se tomó como unidad la duración temporal de las intervenciones sobre las que aparecían las diferentes categorías del sistema de análisis, es decir tomando como unidad de análisis la intervención. Este análisis a través de la duración de cada una de las intervenciones se mostraba incongruente con respecto al marco teórico porque, por ejemplo, una intervención aislada puede ser considerada como cooperativa pero puede no ser acogida como tal por las demás voces mostrando resultados incoherentes con las predicciones del marco teórico.

Por ello, se decidió adoptar como unidad de análisis el episodio. El episodio es el tiempo en el que se trata un tema específico, otorgando las categorías a la interacción de manera colectiva, no a las voces de manera individual. Este análisis se realizó puntuando la presencia de cada categoría el valor numérico de 1 y un valor de 0 a su ausencia.

Una vez hecho esto, se realizaron análisis Chi y tras ello se procedió a realizar el Análisis de Residuos Estandarizados (ARS en lo sucesivo) en los casos en los que chi-cuadrado mostró relaciones significativas. Los análisis fueron realizados usando el software IBM SPSS Statistics Versión 21.0.

Por facilitar la comprensión de dichos análisis, acto seguido de los mismos se presentará la discusión de los mismos. Una vez hecho esto se realizará el micro-análisis.

2. Micro – Análisis:

Para el micro análisis, la segunda fase de presentación de resultados, se han seleccionados ocho episodios representativos de las prácticas de cada una de las culturas musicales. Durante estos micro análisis se realizará una descripción del discurso en base a los supuestos epistemológicos, ontológicos y conceptuales de cada una de las teorías implícitas descritas en la introducción teórica.

Diseño

Se presenta un estudio de caso ex post facto prospectivo simple, cuya variable independiente ha sido la cultura musical.

- ❖ VI-CULTURAS MUSICALES: (categorías: clásica, moderna y flamenca).
- ❖ DIMENSIÓN ACTIVIDADES TÍPICAS
 - ◆ VD-ACTIVIDADES TÍPICAS (categorías: producción verbal y producción musical).
 - ◆ VD-DESTREZAS MUSICALES (categorías: expresar-interpretar, leer, escuchar-memorizar, componer e improvisar).
- ❖ DIMENSIÓN DE CONTENIDOS:
 - ◆ VD-NIVELES DE REPRESENTACIÓN (categorías: gestión holística, fonológico, sintáctico y semántico),
- ❖ DIMENSIÓN DE PROCESOS COGNITIVO:

- ◆ VD-GESTIÓN CONOCIMIENTO APRENDIDO O PREVIO (categorías: recuperación literal y recuperación con transferencia).
- ◆ VD-GESTIÓN DE LA PLANIFICACIÓN (categorías: repetitivo-repaso y planificación).
- ◆ VD-GESTIÓN DE LA EVALUACIÓN (categorías: evaluación y atribución).
- ◆ VD-GESTIÓN DE LA COMPRENSIÓN (mono categoría).
- ◆ VD-GESTIÓN DE LA REPRESENTACIÓN MENTAL (mono categoría).
- ◆ VD-GESTIÓN DE LA ATENCIÓN (mono categoría).
- ◆ VD-GESTIÓN DE LA MOTIVACIÓN (categorías: gestión de la motivación intrínseca y gestión de la motivación extrínseca).

❖ DIMENSIÓN CONDICIONES

- ◆ VD- GESTIONAR LA INFORMACIÓN (categorías: informar sumativa, informar discusión, informar explorativa y cooperación).
- ◆ VD-GESTIONAR LA ACCIÓN (categorías: ordenar, proponer).
- ◆ VD-GESTIONAR LA ACTITUD (categorías: ayuda fría, ayuda cálida y gestión de grupo).

Resultados Macroanálisis

1. Comprobar comparar cómo las culturas musicales gestionan las prácticas de ensayo en términos de las teorías implícitas a través de las actividades típicas de carácter musical y verbal.

1.1 Comprobar y comparar cómo las culturas musicales gestionan sus prácticas a través de las producciones musicales y verbales.

Durante las prácticas de ensayo se interpreta música, pero también se habla sobre los diferentes aspectos de la pieza. La tabla 7.15 presenta el análisis descriptivo de la frecuencia y porcentaje de intervenciones para cada tipo de acción, tanto hablada como musical así como el Análisis de Residuos Estandarizado (ARS). De tal manera, las intervenciones verbales aparecen en un alto grado en la cultura clásica y moderna, pero en un menor en la cultura flamenca. Por otro lado, las intervenciones de carácter musical se muestran en un mayor grado en la cultura flamenca y en menor en las culturas clásica y moderna.

Tabla 7.15 Valores de frecuencia, porcentaje y ARS

		Clásica	Moderna	Flamenca
Verbal	Frecuencia	29	49	10
	%	85,5	86,1	76
	ARS	0,5	1,1	-2,8*
Musical	Frecuencia	5	8	4
	%	14,5	13,9	24
	ARS	-0,5	-1,1	2,8*

Nota: *p<0,05 **p<0,01

Para comprobar si la *VI-CULTURAS MUSICALES* influía de manera significativa sobre la *VD-ACTIVIDADES TÍPICAS*, se realizó la prueba de *chi-cuadrado*, que mostró una relación significativa en la *categoría culturas musicales* resultando $X^2(2) = 7,81, p = 0,02$. En la tabla 7.15, se muestra el ARS donde la cultura flamenca ha gestionado sus prácticas de ensayo a través de un número mayor de

producciones musicales. También aparecieron relacionadas las variables *VI-CULTURAS MUSICALES* con la VD-ACTIVIDADES TÍPICAS en la categoría *producción verbal* según $X^2(2) = 7,81$, $p = 0,02$. En la tabla 7.15, se muestra el ARS donde la cultura flamenca ha gestionado sus prácticas de ensayo a través de un número menor de producciones verbales.

1.2. Comprobar y comparar cómo las culturas musicales gestionan sus prácticas a través de las diferentes destrezas musicales.

En la tabla 7.16, se muestra el la frecuencia, el porcentaje de episodios en los que aparece cada categoría de la dimensión destrezas musicales así como el ARS de cada uno de ellos. De modo descriptivo, la categoría *expresar-interpretar* aparece en mayor grado en la cultura flamenca, la categoría *leer* sólo en la cultura clásica, la categoría *escuchar-memorizar* aparece en todas las culturas, la categoría *componer* mayoritariamente en la cultura moderna y la categoría *improvisar* no aparece en ninguna de las culturas observadas.

Tabla 7.16 Valores de frecuencia, porcentaje y ARS

		Clásica	Moderna	Flamenca
Expresar- Interpretar	Frecuencia	19	4	11
	%	41,3	7	80,4
	ARS	2,3*	-5,3**	5**
Lectura	Frecuencia	37	1	0
	%	97,4	2,6	0,0
	ARS	8,8**	-7,1**	-2,6*
Escucha- memorización	Frecuencia	21	18	7
	%	45,7	39,1	15,2
	ARS	1	-1,8	1,4
Composición	Frecuencia	0	36	1
	%	0	97,3	2,7
	ARS	-6,0**	7,1**	-1,9
Improvisación	Frecuencia	0	0	0
	%	0	0	0
	ARS	-0,8	1	-0,3

Nota: * $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Para comprobar nuestra hipótesis se realizaron pruebas *chi-cuadrado* entre la *VI-CULTURAS MUSICALES* y *VD-DESTREZAS MUSICALES*. Así, al respecto de la *categoría expresar-interpretar* aparece una relación significativa según $X^2 (2) = 39,18$, $p < ,001$. La tabla 7.16 presenta el ARS que mostró una menor presencia significativa de las destrezas de *interpretar-expresar* en la cultura moderna con respecto a las culturas clásica y flamenca que sin embargo mostraron una presencia significativa de la misma.

Al respecto de la *categoría leer*, también aparecen relacionadas de manera significativa las variables según $X^2 (2) = 77,84$; $p < ,001$. Como muestra la tabla 7.16, el ARS mostró una mayor presencia de las destrezas de lectura en la cultura clásica que en la cultura moderna y flamenca.

Al respecto de la *categoría escuchar-memorizar* no aparece relación significativa entre las variables según $X^2 (2) = 3,97$; $p = ,137$. Sin embargo, para la *categoría composición* si aparece una relación significativa entre variables según $X^2 (2) = 50,02$; $p < ,01$. El ARS mostró una mayor presencia de las destrezas de composición en la cultura moderna, pero también una ausencia significativa en la cultura clásica.

Al respecto de la *categoría improvisación* no aparecen relacionadas las variables según $X^2 (2) = 1,026$; $p = ,599$.

En resumen, la cultura flamenca muestra más actividades de práctica musical que de práctica verbal. Estos resultados se muestran coherentes al explicarlos a través de los modos de producción musical pero no a través de las estructuras de aprendizaje formal e informal. Pero además, cabe destacar que en todas las culturas se da la transmisión de información de manera oral, es decir incluso los clásicos comparten información a través de la destreza de la escucha-memorización.

Por otro lado, las diferentes culturas necesitan de diferentes destrezas durante sus prácticas de ensayo. Así, para la cultura moderna se dan destrezas de expresar-interpretar, leer, pero también escucha y memorización. Para la cultura moderna, se da la categoría de escucha-memorización y también la de composición. Mientras, en la cultura flamenca se dan las categorías de expresar-interpretar y escucha-memorización.

2. Comprobar y comparar desde las diferentes teorías implícitas cómo las culturas musicales gestionan sus prácticas en términos de las teorías implícitas en la dimensión resultados.

La tabla 7.17 se presenta un análisis descriptivo en el que se muestra la frecuencia, el porcentaje de episodios en los que se gestiona la práctica desde diferentes niveles de representación musical, así como su ARS. De tal manera, podemos observar cómo la categoría gestión holística se manifiesta en mayor medida en la cultura flamenca, el nivel de representación fonológico en la cultura clásica, el nivel de representación sintáctico en la cultura moderna y menor grado en la cultura flamenca pero el nivel semántico sólo en la cultura moderna.

Tabla 7.17 Valores de frecuencia, porcentaje y ARS

		Clásica	Moderna	Flamenca
Fonológico	Frecuencia	45	9	4
	%	80,4	15	33,3
	ARS	7**	-6,5**	-0,9
Sintáctico	Frecuencia	1	59	8
	%	1,8	98,3	66,7
	ARS	-10,3**	9,6**	1,0
Semántico	Frecuencia	0	31	0
	%	0	51,7	0
	ARS	-5,6**	6,8**	-2,1
Gestión	Frecuencia	12	9	8
Holística	%	21,4	15	66,7
	ARS	-0,3	-1,9	3,8**

Nota: *p<0,05 **p<0,01

Para comprobar nuestra hipótesis se realizaron pruebas *chi-cuadrado* que mostraron relacionadas nuestras *VI-CULTURAS MUSICALES* con las categorías de las variables *VD-NIVELES DE REPRESENTACIÓN*. Así, en la categoría *gestión holística*, nuestras variables según $X^2(2) = 12,78, p < 0,001$. El ARS indicó una mayor gestión de la interacción a través de la representación holística durante los ensayos de la cultura flamenca.

También parecen estar relacionadas las VI-CULTURAS MUSICALES con la VD-NIVELES DE REPRESENTACIÓN en la presencia de la categoría *nivel de representación fonológico* según $X^2 (2) = 54,83$, $p < 0,001$. El ARS mostró una mayor gestión de la interacción a través del nivel de representación fonológico en la cultura musical clásica.

También existe relación entre las VI-CULTURAS MUSICALES con la VD-NIVELES DE REPRESENTACIÓN en la presencia de la categoría *nivel de representación sintáctico* según $X^2 (2) = 141,46$; $p < 0,001$. El ARS la cultura moderna gestiona la acción de manera significativa a través del nivel de representación sintáctico, pero también aparece una ausencia significativa en la cultura clásica de este nivel de representación sintáctico.

También aparecen relacionadas las VI-CULTURAS MUSICALES con la VD-NIVELES DE REPRESENTACIÓN en la presencia de la categoría *nivel de representación semántico* según $X^2 (2) = 58,6$, $p < 0,001$. El ARS mostró una mayor gestión de la interacción desde el nivel de representación semántico en la cultura moderna, pero también una ausencia significativa en la cultura clásica.

Resumiendo, las culturas musicales interaccionan desde niveles de representación musical diferentes. Así, la cultura clásica gestiona sus prácticas principalmente desde el nivel representación fonológico, mientras los modernos desde el nivel sintáctico, pero también semántico. Por su parte los flamencos practican música desde el nivel de representación holístico y sintáctico.

3. Comprobar y comparar cómo las culturas musicales gestionan sus prácticas en términos de las teorías implícitas a través del uso de los diferentes tipos de procesos cognitivos.

3.1. Comprobar y comparar cómo las culturas musicales gestionan los conocimientos aprendidos o previos durante sus prácticas a través de las categorías: recuperación literal y recuperación con transferencia.

La tabla 7.18 se presenta un análisis descriptivo que muestra la frecuencia, el porcentaje de episodios en los que aparece la gestión de los conocimientos aprendidos o previos a través de las categorías recuperación literal y recuperación con transferencia, así como su ARS. De tal manera, podemos observar cómo la recuperación literal aparece en mayor grado en la cultura flamenca, mientras que la recuperación con transferencia aparece en las culturas modernas y flamencas. La cultura clásica apenas muestra el uso de los conocimientos previos durante los ensayos.

Tabla 7.18 Valores de frecuencia, porcentaje y ARS

		Clásica	Moderna	Flamenca
Recuperación literal	Frecuencia	1	0	2
	%	2,2	0	16,7
	ARS	-0,2	-1,7	3,2*
Recuperación con transferencia	Frecuencia	0	7	2
	%	0	12,3	16,7
	ARS	-2,6*	1,8	1,2

Nota: *p<0,05 **p<0,01

Para comprobar nuestra hipótesis, la relación entre VI-CULTURAS MUSICALES y VD-GESTIÓN CONOCIMIENTO APRENDIDO O PREVIO, se realizó la prueba de chi-cuadrado, que mostró una relación significativa para la categoría *recuperación literal* según $X^2(2) = 10,895$, $p = ,004$. El ARS muestra una presencia significativa del proceso de recuperación literal en la cultura flamenca.

También se realizó la prueba de chi-cuadrado, que mostró una relación significativa en la categoría *recuperación con transferencia* según $X^2 (2) = 6,774$, $p=,034$. El ARS muestra una ausencia significativa del proceso de recuperación con transferencia en la cultura clásica.

3.2. Comprobar y comparar cómo las culturas musicales gestionan la planificación durante sus prácticas a través de las categorías: repetitivo-repaso y planificación.

La tabla 7.19 presenta un análisis descriptivo que muestra el porcentaje de episodios en los que aparecen procesos para la organización de la actividad a través de las categorías *repetitivo-repaso* y *planificación*. De tal manera, podemos observar cómo la categoría repetitivo repaso aparece mayoritariamente en las culturas clásica y flamenca, mientras la categoría planificación aparece en las culturas clásica y moderna.

Tabla 7.19 Valores de frecuencia, porcentaje y ARS

		Clásica	Moderna	Flamenca
Repetitivo repaso	Frecuencia	11	7	3
	%	23,9	12,3	25
	ARS	1,3	-1,6	0,6
Planificación	Frecuencia	28	34	7
	%	60,9	59,6	58,3
	ARS	0,2	-0,1	-0,1

Nota: * $p<0,05$ ** $p<0,01$

Para comprobar nuestra hipótesis, se realizó la prueba chi-cuadrado para VI-CULTURAS MUSICALES y VD-GESTIÓN DE LA PLANIFICACIÓN, que no mostró relación en la categoría *repetitivo-repaso* según $X^2 (2) = 2,715$, $p=,257$. Tampoco mostró relación en la categoría *planificación* según $X^2 (2) = ,031$, $p=,984$.

3.3. Comprobar y comparar cómo las culturas musicales gestionan la evaluación durante sus prácticas a través de las categorías: evaluación y atribución.

La figura 7.7 presenta un análisis descriptivo que muestra el porcentaje de episodios en los que aparecen procesos para la evaluación de la actividad a través de las categorías *evaluación* y *atribución*. De tal manera, podemos observar cómo la categoría *evaluación* aparece mayoritariamente en la cultura clásica, pero también en la moderna y en la flamenca. La categoría *atribución* también aparece en todas las culturas.

Tabla 7.20 Valores de frecuencia, porcentaje y ARS

		Clásica	Moderna	Flamenca
Evaluación	Frecuencia	14	11	1
	%	30,4	19,3	8,3
	ARS	1,6	-0,8	-1,2
Atribución	Frecuencia	12	7	4
	%	26,1	12,3	33,3
	ARS	1,3	-2,1	1,2

Nota: *p<0,05 **p<0,01

Para comprobar nuestra hipótesis, se realizó la prueba chi-cuadrado para VI-CULTURAS MUSICALES y VD-GESTIÓN DE LA EVALUACIÓN, la cual no mostró relación significativa para la *categoría evaluación según* $X^2(2) = 3,36$; $p = ,186$. Tampoco mostró relación significativa para la *categoría atribución según* $X^2(2) = 2,715$, $p = ,104$. Es decir, las culturas musicales no se diferencian ni caracterizan por una mayor presencia de procesos de evaluación o planificación.

3.4. Comprobar y comparar si las culturas musicales gestionan la motivación durante sus prácticas de ensayo.

La tabla 7.21 presenta un análisis descriptivo que muestra el porcentaje de episodios por culturas musicales en los que aparece procesos para la gestión de la motivación a través de las categorías *gestión de la motivación intrínseca* y *gestión de la motivación extrínseca*. De tal manera, podemos observar una mayor presencia de la

categoría gestión de la motivación intrínseca en la cultura flamenca y de la categoría de gestión de la motivación extrínseca en la cultura moderna.

Tabla 7.21 Valores de frecuencia, porcentaje y ARS

		Clásica	Moderna	Flamenca
Gestión	Frecuencia	0	1	1
Motivación	%	0	1,8	8,3
Intrínseca	ARS	-1,2	0,0	1,8
Gestión	Frecuencia	0	2	0
Motivación	%	0	3,5	0
Extrínseca	ARS	-1,2	1,4	-0,5

Nota: *p<0,05 **p<0,01

Para comprobar nuestra hipótesis, se realizó la prueba chi-cuadrado entre VD-GESTIÓN DE LA MOTIVACIÓN con la VI-CULTURAS MUSICALES que no mostró relación con en la categoría *gestión de motivación intrínseca* según $X^2(2) = 3,86$, $p=,145$. Tampoco mostró relación en la categoría *gestión de la motivación extrínseca* según $X^2(2) = 2,07$, $p=,355$. Es decir, las culturas musicales no se diferencian ni caracterizan por una mayor presencia de la gestión de la motivación, ya sea intrínseca o extrínseca.

3.5. Comprobar y comparar cómo las culturas musicales gestionan la interacción durante sus prácticas a través de las mono categorías: comprensión, representación mental y gestión de la atención.

La tabla 7.22 presenta un análisis descriptivo que muestra el porcentaje de episodios en los que aparece las categorías: *comprensivo, representación mental y gestión de la atención*. De tal manera, podemos observar cómo la categoría comprensiva aparece mayoritariamente en la cultura moderna, pero también aparece en las culturas clásica y flamenca. La categoría representación mental sólo aparece en la cultura moderna. Por su parte, la categoría gestión de la atención aparece mayoritariamente en la cultura clásica.

Tabla 7.22 Valores de frecuencia, porcentaje y ARS

		Clásica	Moderna	Flamenca
Comprensivo	Frecuencia	19	32	5
	%	41,3	56,1	41,7
	ARS	-1,3	1,6	-0,5
Representación Mental	Frecuencia	0	7	0
	%	0	12,3	0
	ARS	-2,2	2,8*	-0,9
Gestión de la Atención	Frecuencia	8	1	0
	%	17,4	1,8	0
	ARS	3,1*	-2,4*	-1,1

Nota: *p<0,05 **p<0,01

Para comprobar nuestra hipótesis, se realizó la prueba chi-cuadrado entre VI-CULTURAS MUSICALES y VD-COMPRENSIVO, que no mostró relación según $X^2 (2) = 2,508$, $p = ,285$; pero sí para la VD-REPRESENTACIÓN MENTAL según $X^2 (2) = 7,584$, $p = ,023$. El ARS identifica una presencia significativa del proceso de representación mental en la cultura moderna.

Para comprobar nuestra hipótesis se realizó la prueba de chi-cuadrado, que mostró relacionado la VD-GESTIÓN DE LA ATENCIÓN con las VI-CULTURAS MUSICALES según $X^2 (2) = 9,766$, $p = ,008$. El ARS muestra una presencia significativa del proceso gestión de la atención en la cultura clásica, pero también una ausencia significativa en la cultura moderna.

Resumiendo, las culturas musicales gestionan de manera diferenciada sus prácticas a través de diferentes procesos cognitivos. De esta manera, en cuanto a la gestión de los conocimientos previos o aprendidos, la cultura clásica no gestiona los conocimientos previos o aprendidos, mientras la cultura moderna lo hace a través de la recuperación con transferencia. Por su parte la cultura flamenca gestiona los conocimientos previos o aprendidos a través de la recuperación literal pero también recuperación con transferencia.

En cuanto a la planificación de la acción no existen diferencias significativas entre las culturas, en todas ellas aparece la categoría repetitivo-repaso, pero también y en mayor categoría la categoría planificación. Por otro lado, ni la evaluación ni la atribución presentan diferencias significativas entre las culturas musicales.

A pesar de que en todas las culturas aparecen las categorías comprensión, sólo en la cultura moderna se dan procesos de representación mental. Por otro lado, en ninguna de las culturas musicales aparecen las categorías de la sub-dimensión gestión de la motivación así como tampoco la categoría gestión del ensayo.

4. Comprobar y comparar cómo las culturas musicales gestionan en términos de teorías implícitas sus prácticas a través de las diferentes acciones observables.

4.1 Comprobar y comparar cómo las culturas musicales gestionan sus prácticas a través de las diferentes acciones observables mediante las cuales gestionan la información verbal.

La tabla 7.23 se presenta un análisis descriptivo en términos de porcentajes de episodios en los que aparecen las categorías que describen las diferentes maneras de gestionar la información: *informar sumativa*, *informar discusión*, *informar explorativa* y *cooperación*. Como se puede observar, el tipo de información sumativa aparece mayormente en la cultura clásica, aunque también en las culturas flamencas y modernas. La información de discusión aparece en la cultura clásica. La categoría informar explorativa aparece mayoritariamente en la cultura moderna, pero también aparece en las culturas clásica y flamenca. La categoría cooperación se muestra mayoritariamente en la cultura moderna.

Tabla 7.23 Valores de frecuencia, porcentaje y ARS

		Clásica	Moderna	Flamenca
Informar	Frecuencia	10	3	0
Discusión	%	17,8	5	0
	ARS	2,5*	-1,8	-1,2
Informar	Frecuencia	48	46	7
Sumativa	%	85,7	76,6	58,3
	ARS	1,7	-0,6	-1,8
Informar	Frecuencia	44	58	10
Explorativa	%	78,5	96,6	83,3
	ARS	-2,7*	2,9**	-0,5
Cooperación	Frecuencia	3	28	0
	%	6,8	49,1	0
	ARS	-3,9**	5,2**	-2,3*

Nota: *p<0,05 **p<0,01

Así, para comprobar nuestra hipótesis, se realizó la prueba chi-cuadrado para la VD-INFORMAR y la VI-CULTURAS MUSICALES; la cual no mostró relación en la categoría *informar sumativa* según $X^2(2) = 4,79$, $p=,091$. Sin embargo, si aparece significativa la relación entre las variables para la categoría *informar discusión* con un $X^2(2)=6,74$, $P=0,03$ El ARS muestra una presencia significativa de esta categoría en la cultura clásica.

La categoría *información explorativa* si apareció con una relación significativa según $X^2(2) = 8,82$, $p=,01$. El ARS muestra una presencia significativa de esta categoría en la cultura musical moderna, pero también una ausencia significativa de la misma en la cultura musical clásica.

Así, para la categoría *cooperación* las variables parecen estar relacionadas $X^2(2) = 27,39$, $p<001$. El ARS mostró una mayor gestión de la interacción a través de procesos cooperativos en la cultura moderna, pero también una ausencia significativa tanto en la cultura clásica como en la flamenca.

4.2. Comprobar y comparar cómo las culturas musicales gestionan sus prácticas a través de las diferentes acciones observables mediante las cuales se gestiona la acción.

En cuanto a la manera de gestionar la acción, como muestra la tabla 7.24, la cultura clásica lo hace mayoritariamente a través de propuestas, pero también de órdenes, mientras la cultura moderna lo hace principalmente a través de órdenes y en menor medida de propuestas. La cultura flamenca gestiona la acción a través de órdenes principalmente.

Tabla 7.24 Valores de frecuencia, porcentaje y ARS

		Clásica	Moderna	Flamenca
Proponer	Frecuencia	47	29	6
	%	83,9	65	50
	ARS	4,1**	-3,5**	-1,1
Ordenar	Frecuencia	23	5	10
	%	41,1	8,3	83,3
	ARS	2,5*	-5,0**	4,3**

Nota: *p<0,05 **p<0,01

Para comprobar nuestra hipótesis, si la VD-GESTIONAR LA ACCIÓN está relacionado con la VI-CULTURAS MUSICALES se realizó la prueba *chi-cuadrado* que mostro relación en la categoría *ordenar* en un $X^2 (2) = 33,12$, $p < ,001$. El ARS muestra para esta categoría, reflejando una presencia significativa en las culturas clásica y flamenca, pero también una ausencia significativa en la cultura moderna.

También se muestra relacionada las variables en la categoría *proponer* según $X^2 (2) = 17,07$, $p < ,001$. El ARS muestra una mayor presencia en la cultura clásica, pero también una ausencia significativa en la cultura moderna.

4.3. Comprobar y comparar cómo las culturas musicales gestionan sus prácticas a través de las condiciones actitudinales

La tabla 7.25 presenta un análisis descriptivo que muestra el porcentaje de episodios en los aparecen los diferentes tipos gestión de la actitud en cada cultura musical.

De tal manera, las ayudas frías se dan en un alto grado en todas las culturas mientras que las ayudas cálidas se dan en mayor grado en las culturas moderna y flamenca. La gestión de grupo se da en un mayor grado en la cultura moderna, en menor en la cultura clásica y no aparece en la cultura flamenca.

Tabla 7.25 Valores de frecuencia, porcentaje y ARS

		Clásica	Moderna	Flamenca
Ayuda Fría	Frecuencia	40	48	12
	%	31,8	57,9	50
	ARS	0,6	-1,4	1,3
Ayuda Cálida	Frecuencia	14	33	6
	%	31,8	57,9	50
	ARS	-2,6*	2,4*	0,2
Gestión de Grupo	Frecuencia	2	5	0
	%	4,5	8,8	0
	ARS	-0,6	1,1	-0,9

Nota: *p<0,05 **p<0,01

Para comprobar nuestra hipótesis se realizaron pruebas *chi-cuadrado* que mostraron relacionadas nuestras *VI-CULTURAS MUSICALES* con las categorías de las variables VD-GESTIONAR LA ACTITUD. Así, no se observó relación en la categoría *ayuda fría* según $X^2(2) = 2,84$, $p = ,242$ lo que significa que todas las culturas gestionan las ayudas fría por igual.

Si se mostraron relacionadas las variables en la categoría *ayuda cálidas* según $X^2(2) = 6,832$, $p = ,033$. El ARS mostró una presencia significativamente mayor de la ayuda cálida en la cultura moderna, pero también una presencia significativamente menor en la cultura clásica.

Sin embargo, no apareció relación significativa entre las variables en la categoría *gestión de grupo* según $X^2(2) = 1,65$; $p = ,438$. Por otro lado, sólo la cultura moderna se diferencia por el uso de ayudas del tipo cálido. La cultura moderna muestra una presencia negativa significativa de la misma.

En resumen, la cultura clásica comparte información en mayor medida a través de las categorías informar sumativa e informar discusión y gestiona la acción mucho a través de órdenes y propuestas, pudiendo situar esta cultura próxima a prácticas tradicionales. Por su parte, la cultura moderna comparte información a través de la categoría sumativa pero también explorativa y gestiona la acción a través principalmente a través de propuestas pudiendo situar esta cultura más próxima a posiciones constructivas. Para finalizar, la cultura flamenca comparte información de manera sumativa y gestiona la acción a través de órdenes, situándola por ello cercana a teorías tradicionales.

A continuación, en la tabla 7.26, se muestra un esquema de la aparición de cada una de las culturas empleadas del SAPIL (GIACM, 2011) empleadas. Las subdimensiones de gestión de la motivación y gestión de ensayo han sido omitidas por no haber aparecido durante las prácticas instrumentales de ninguna cultura. Proseguimos con la discusión de este macro-análisis (véase Ilustración 7.3)



Ilustración 7.3 Comienza el partido

Tabla 7.26 Esquema resumen de los resultados para las dimensiones actividades típicas, resultados, procesos y condiciones de cada cultura musical

	Clásico	Moderno	Flamenco
ACTIVIDADES TÍPICAS	P.Verbal= P. Musical	P.Verbal > P. Musical	P. Verbal* < P. Musical*
	(+) Expresar-Interpretar**	(-) Expresar-Interpretar**	(+) Expresar-Interpretar**
	(+) Leer**	(-) Leer**	(-) Leer**
	(-) Componer**	(+) Componer**	(-) Componer
	(+) Escucha-Memorizar	(+) Escucha-Memorizar	(+) Escucha-Memorizar
RESULTADOS	(-) Gestión Holística	(-) Gestión Holística	(+) Gestión Holística**
	(+) Fonológico**	(-) Fonológico**	(-) Fonológico
	(-) Sintáctico**	(+) Sintáctico**	(+) Sintáctico
	(-) Semántico**	(+) Semántico**	(-) Semántico
PROCESOS	(-) Recuperación Literal	(-) Recuperación Literal	(+) Recuperación Literal*
	(-) Recuperación Transf.*	(+) Recuperación Transf.	(+) Recuperación Transf.
	(-) Repetitivo Repaso	(-) Repetitivo Repaso	(-) Repetitivo Repaso
	(+) Planificación	(+) Planificación	(+) Planificación
	(+) Evaluación	(+) Evaluación	(-) Evaluación
	(-) Atribución	(-) Atribución	(+) Atribución
	(-) Gestión motivación	(-) Gestión motivación	(-) Gestión motivación
	(-) Comprensivo	(+) Comprensivo*	(-) Comprensivo
	(-) Gestión de la atención	(+) Gestión de la atención	(-) Gestión de la atención
CONDICIONES	(+) Gestión Atención*	(-) Gestión Atención*	(-) Gestión Atención
	(+) Discusión**	(-) Discusión	(-) Discusión
	(+) Sumativa	(+) Sumativa	(+) Sumativa
	(-) Explorativa**	(+) Explorativa**	(-) Explorativa
	(-) Cooperación**	(+) Cooperación**	(-) Cooperación**
	(+) Ordenar**	(-) Ordenar**	(+) Ordenar**
	(+) Proponer**	(-) Proponer**	(-) Proponer
	(+) Ayuda Fría	(+) Ayuda Fría	(+) Ayuda Fría
	(-) Ayuda Cálida*	(+) Ayuda Cálida*	(+) Ayuda Cálida

Nota: *p<0,05 **p<0,01

Discusión Macroanálisis

Tal y como se expuso en la introducción teórica, este estudio empírico partió de la creencia de que las culturas musicales gestionan la práctica musical de manera diferenciada y que además esta diferencia es debida a las estructuras de sus modos de producción musical y no a la estructura formal o informal de sus espacios de aprendizaje aprendizaje.

Cabe aquí recordar las diferencias y similitudes que presentan las culturas musicales desde las propuestas teóricas tanto del continuo formal-informal como desde los modos de producción. Por un lado, mientras la cultura clásica se situaría cercana al polo formal, las culturas moderna y flamenca lo harían cercanas al informal. Sin embargo, por otro lado, desde los modos de producción musical las culturas clásica y flamenca estarían situadas cercanas a las teorías tradicionales y la cultura moderna a la teoría constructiva.

En base a esto, se presenta la discusión de los resultados del macro-análisis realizando una comparación entre culturas musicales, pero también las posibles explicaciones que se pueden otorgar a dichos resultados desde los planteamientos teóricos continuo formal-informal y estructuras de los modos de producción.

1. Comprobar cómo las culturas musicales gestionan las prácticas de ensayo a través de las actividades típicas de carácter musical y verbal.

Con respecto al objetivo 1, el análisis de los datos ha mostrado diferencias en el número de interacciones dedicadas a la interpretación musical y al diálogo entre las culturas musicales. La cultura flamenca muestra un número mayor de interacciones musicales que las culturas clásica y moderna, pero también una ausencia significativa de interacciones verbales. Estos resultados están en línea con la descripción que realiza Casas-Mas (2013) para en la que “los aprendices de la cultura del flamenco describen una aproximación intuitiva a la música, mediante la audición y la producción” (p. 117). Esta aproximación podría ser entendida como procesos de mimesis y se produce en los momentos de práctica musical, no requiriendo de explicaciones verbales. En otras

investigaciones, López-Íñiguez (2013) atribuye a las prácticas constructivas más discurso verbal que musical.

Por otro lado, en cuanto a las destrezas musicales, la revisión teórica las asocia a las características de las estructuras de aprendizaje formal e informal. Para Green (2002) el aprendizaje formal se realiza a través de la lectura de partituras mientras el aprendizaje informal a través de la oralidad. Como cabría esperar, afín a este planteamiento, los resultados de este estudio muestran cómo la lectura aparece sólo en la cultura clásica.

Sin embargo, Folkestad (2006) ya advierte de lo peligroso que supone atribuir la oralidad a los contextos informales y la escritura a los contextos formales. De hecho, los resultados de este estudio no muestran diferencias significativas entre las culturas formales e informales para la categoría de escucha y memorización. Cuando los participantes de la cultura clásica (formal) interaccionan con mensajes musicales, lo hacen para ser escuchados y así poder reproducirlos <<No, no. Es *pa-pam* (cantando)>>. No obstante, no podemos olvidar que a pesar de estar presente el proceso de escucha-memorización en todas las culturas los parámetros que se han de memorizar y aprender a través de la oralidad difieren entre sí.

Por otro lado, la cultura moderna también hace uso de la escritura para la gestión de sus prácticas de ensayo <<Me estoy dando cuenta que justo he cogido la libreta en plan venga, a ver si en esta misma libreta puedo escribir algo para la estructura y la he abierto por la primera página y veo que eh...>>.

A pesar de que desde este contexto y metodología de investigación se considera demasiado arriesgado asociar este dato con una u otra teoría implícita. Estos resultados situarían a la cultura flamenca cercana a la teoría directa, que desde su supuesto ontológico asume el aprendizaje se realiza con la exposición a los contenidos. Por otro lado, se ha atribuido el mayor índice de interacciones musicales de la cultura flamenca a su modo de producción musical. Esta actividad consiste en realiza una copia del cante o toque que conoce el maestro, y para lograrlo se hace necesario tanto la ejemplificación a través de la música como la práctica musical del mismo (Casas-Mas, Pozo y Montero, 2014). (véase Ilustración 7.4)



Ilustración 7.4 Gol de los Modos de Producción 0-1

2. Comprobar y comparar las culturas musicales en términos de teorías implícitas desde la dimensión resultados del aprendizaje.

Los resultados del objetivo 2 muestran que las culturas de aprendizaje interaccionan desde diferentes niveles de representación. La cultura clásica lo hace desde niveles de representación fonológico asumiendo con ello que la correcta interpretación se basa en la ejecución de los “fonemas” (signos gráficos) indicados por la partitura: << vale, antes de seguir, vamos a dejarlo ya claro ¿cortamos en el valor que es o cortamos antes?>>. Este resultado se muestra en línea con los de investigaciones precedentes en donde se relaciona la cultura clásica preocupada mayoritariamente por la ejecución del correcto resultado sonoro (resumidos en Pozo, 2017).

Por su parte, las culturas moderna y flamenca coinciden en la gestión desde el nivel de representación sintáctico, pero difieren en el nivel de representación semántico en la cultura moderna y la gestión holística en la cultura flamenca. En cuanto al nivel sintáctico, ambos estilos de música poseen una estructura armónica recurrente sobre la cual se desarrollan letras, *ayes*, solos de guitarra o falsetas. Ello implica un gran número de interacciones destinadas a aclarar dichas características estructurales, tanto en el flamenco <<Es que ahí es... no tengo claro las armonías. >> como en el moderno << ¿Tenéis claro la estructura como va a ser? >>.

En cuanto a la diferencias entre las dos culturas informales, la flamenca gestiona la interacción a través de la gestión holística de la obra con expresiones del tipo <<vámonos>>. Por su parte, la cultura moderna gestiona sus prácticas desde el nivel de representación semántico cuando intercambian opiniones sobre lo que significa la canción que están componiendo <<La letra, ¿os dije más o menos de lo que va? No he camuflado nada, vaya. Va de mujeres>>.

En resumen, a pesar de que las tres culturas difieren en los niveles desde los que gestionan las prácticas musicales, las culturas clásicas y flamenca lo hacen desde niveles de representación relacionados con teorías tradicionales (gestión de ensayo fonológico y sintáctico), mientras que la cultura moderna gestiona su interacción desde niveles de representación complejos (semántico). Sin embargo, a pesar de que las culturas moderna y flamenca coinciden en el nivel de representación sintáctico este resultado lo atribuimos a una estructura musical similar, es decir, ambas músicas se basan en secuencias armónicas recurrentes sobre las cuales se desarrollan letras, melodías o falsetas. Este dato nos permite situar a las culturas clásica y flamenca cercana a las teorías tradicionales mientras que la cultura moderna se situaría cercana a las prácticas constructivas. (véase Ilustración 7.5).



Ilustración 7.5 Gol de los Modos de Producción 0 - 2

3. Comprobar y comparar cómo las culturas musicales gestionan sus prácticas en base a las teorías implícitas a través del uso de los diferentes tipos de procesos cognitivos.

En cuanto a la gestión del conocimiento ya aprendido o conocimiento previo tanto la cultura moderna como la flamenca parten del conocimiento ya aprendido para organizar sus prácticas, con la diferencia que la cultura flamenca lo hace a través de la recuperación literal, mientras que la cultura moderna mediante la recuperación con transferencia. Sin embargo, la cultura formal no gestiona el conocimiento ya aprendido o previo. A pesar de que desde esta sub-dimensión se podría atribuir a las estructuras formal-informal la gestión de los conocimientos previos o aprendidos, en base a las teorías implícitas, tanto la no gestión de los conocimientos previos como la recuperación literal de los mismos es considerado como un proceso de teorías implícitas tradicionales, mientras que la recuperación con transferencia, que aparece en la cultura moderna, es la propia de posiciones constructivas (López-Iñiguez y Pozo, 2016).

Pero, además, como mencionábamos unas líneas más arriba, tanto la música que se interpreta desde la cultura flamenca como desde la cultura moderna está basada en una estructura armónica recurrente sobre la que se canta y toca. Es decir, todas las alegrías tocadas *arriba* (mi mayor) comparten la estructura armónica y la recuperación de ese conocimiento, en esta ocasión, se realiza de manera literal para reforzar el aprendizaje de la versión correcta << Por ejemplo cuando él se ha ido aquí, para rematar, está aquí; hace así...>>; sin embargo, la cultura moderna además de crear un nuevo patrón armónico recurrente también está creando de nuevo todos los demás elementos musicales (ritmos, riffs, melodías, letras, etc...) y para ello rescata el conocimiento ya aprendido y lo transfiere y modifica a otras partes del tema << Es para que haya un cambio de lo que estaba haciendo antes, que era (toca) o sea para que haya (un cambio)... >>.

Por otro lado, no aparecen diferencias significativas en las dimensiones de planificación (categoría repetitivo-repaso y planificación) así como en las categorías evaluación y atribución entre las culturas musicales observadas. Esto no confirma nuestra hipótesis en la que se esperaba encontrar procesos más complejos para la cultura moderna entrando además en disonancia con los planteamientos expuestos desde los planteamientos del continuo formal-informal por Green (2002). De igual manera, no

aparecen diferencias significativas en la gestión de la motivación entre las culturas de aprendizaje musical, así como tampoco en la gestión de la intensidad y regularidad del ensayo.

Tampoco aparecen diferencias significativas en la categoría de aprendizaje comprensivo, pero sí en la categoría de representación mental. Para la cultura moderna, la representación mental es un proceso del aprendizaje << Es que no lo tengo yo en mi mente algo claro, lo voy cambiando cada dos por tres >>, pero también creando imágenes mentales sobre el significado de la propia canción << ¿Y os viene una escena, una imagen ahí? >>. En base a Casas-Mas (2013) donde aparece esta categoría asociada a los perfiles de músicos constructivos podemos situar a la cultura moderna cercana a la teoría constructiva y por ende a las culturas clásica y flamenca a las teorías tradicionales. Una vez más, el modo de producción es capaz de explicar este dato manera más satisfactoria que el continuo formal-informal.

En cuanto a la gestión de la atención, la cultura clásica presenta un uso significativo de esta categoría. Son recurrentes los procesos de focalización de la atención en un determinado punto de la partitura del tipo << Vale, en el segundo tiempo de cuando cambia a cuarenta y ocho, ¿en el segundo tiempo lleváis todos silencio?>>. A pesar de que esta categoría nos permitiría situar a la cultura clásica más próxima a teorías constructivas que las culturas flamenca y moderna según López-Íñiguez (2013), a partir de Casas-Mas (2013) podríamos atribuir este dato a características de las culturas, porque en su investigación encontró que tanto la cultura jazzista y flamenca muestra una baja gestión de la atención, incluso independientemente de la teoría implícita, mientras que la cultura clásica presenta una mayor gestión de la atención también para ambos perfiles, tradicional y constructivo. Por ello, atribuimos este dato a que en la cultura clásica hay un sistema externo sobre el que gestionar la atención mientras que en las culturas moderna y flamenca no, pero se debe ser cauto al atribuir este dato a la gestión de las prácticas de ensayo desde una u otra teoría implícita.

Resumiendo, los resultados en la dimensión de procesos cognitivos verbales se muestran coherentes con el patrón de los modos productivos. Pudiendo situar a la cultura moderna más cercana a las prácticas constructivas especialmente por las categorías recuperación con transferencia y representación mental. Por ende, las culturas clásica y

flamenca se muestran cercanas a las posiciones tradicionales sin mostrar gestión de los conocimientos previos y ausencia de representación mental (véase Ilustración 7.6).

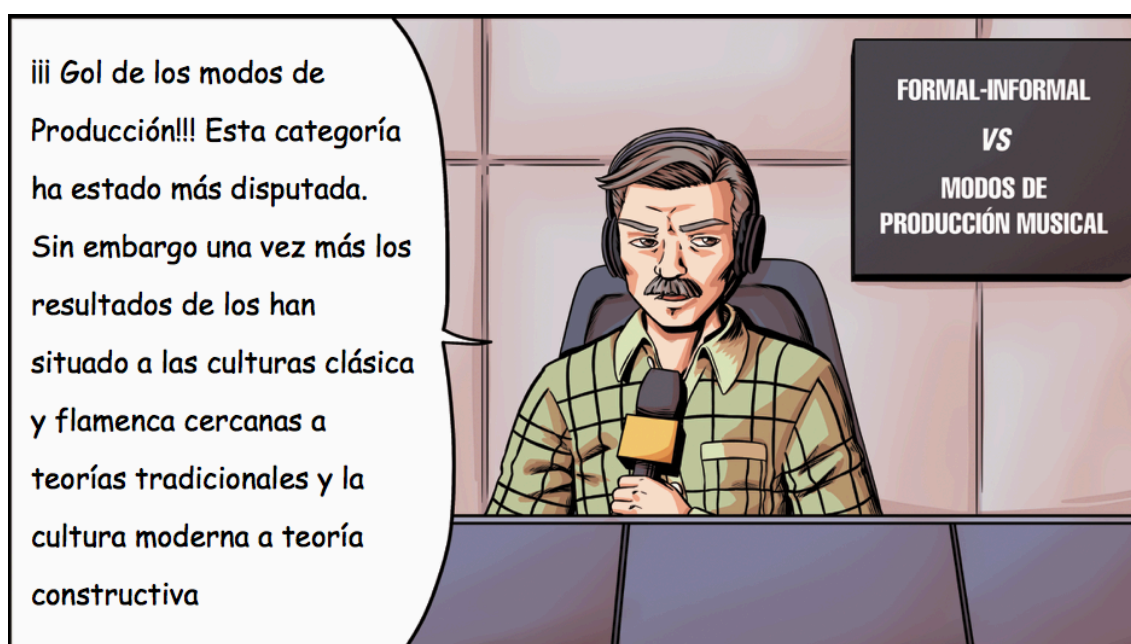


Ilustración 7.6 Gol de los Modos de Producción 0 - 3

4. Comprobar y comparar cómo las culturas musicales gestionan sus prácticas en base a las teorías implícitas a través de las diferentes acciones observables.

En cuanto a la sub-dimensión gestión de la información, por un lado, no aparecen diferencias significativas en la categoría informar sumativa entre las culturas musicales. Por otro lado, aparece una presencia significativa de las categorías informar discusión en la cultura clásica <<Trompeta 1: entonces vosotros entráis en el primero, en el piano. // (El trompeta 2 comienza a tocar)// Trombón: tú ahí puedes hacer lo que te salga de la p... Pero marca el tiempo.>>. Por su parte, la cultura flamenca no se caracteriza de manera significativa por ningún tipo de forma de compartir información, sin embargo, presenta un tipo de información mayoritariamente sumativa.

Al respecto de la información exploratoria se muestra presente de manera significativa en la cultura moderna <<En la parte del estribillo, que os parece mejor, mucho charles o más *schu schu* o sea mucho de...>> y ausente en la cultura clásica también de manera significativa. Pero, además, la cultura moderna presenta más gestión de la información a

través de la cooperación de manera significativa, mientras las culturas clásica y flamenca manifiestan una ausencia de la cooperación también de manera significativa. Así, atribuimos los resultados en esta dimensión a las estructuras de los modos de producción como actividades grupales, situar la cultura moderna más cercana a las teorías constructivas mientras que las culturas clásica y flamenca a las teorías tradicionales.

En cuanto a la sub-dimensión gestión de la acción, la categoría ordenar se aparece de manera significativa en la cultura clásica <<Vamos a verlo, pero darle el valor a la nota.>>, pero también en la cultura flamenca <<Cántate el final.>>. La categoría proponer también aparece de manera significativa en la cultura clásica <<Yo voto por tocarlo otra vez>>. Cabe mencionar, la baja gestión de la acción explícita que se realiza en la cultura moderna, atribuyendo la gestión de la acción a otro tipo de códigos, quizá no verbales, los cuales no han sido analizados en este segundo estudio, como por ejemplo la simple marca de los *stick* de la batería para reanudar la práctica instrumental. Por su parte, la cultura flamenca gestiona la acción a través de órdenes de manera significativa. Por ello, a través de esta sub-dimensión podemos situar la cultura moderna cercana a las prácticas constructivas mientras las culturas clásica y flamenca a las posiciones tradicionales.

En cuanto a la gestión de la actitud en todas las culturas aparecen ayudas de tipo frío sin presentar diferencias significativas entre ellas. Sin embargo, si aparecen diferencias significativas en el tipo de ayuda cálido. Por un lado, la cultura clásica presenta una ausencia significativa de este tipo de ayudas, mientras en la cultura moderna están presentes de manera significativa con expresiones como <<Dios mío, Dios mío, qué guapo ja ja ja>>. La presencia de las ayudas cálidas en la cultura flamenca también es positiva, aunque no presenta diferencias significativas. Estos resultados se muestran en concordancia con las cualidades que atribuye Green (2002) a los motivos para hacer música desde el contexto informal, por diversión y amistad, entendiendo la amistad como compartir la gestión emocional con semejantes.

Una vez más, atribuimos la mayoría de los resultados de esta dimensión a las estructuras de los modos de producción musical, ya que tanto en la cultura clásica como flamenca se trata de aprender a reproducir una pieza pre-producida mientras las culturas

modernas realizan una composición conjunta de la misma. Pero, además, las culturas clásica y flamenca se muestran jerárquicas, con la diferencia de que, en esta ocasión, el contexto clásico corresponde a una actividad entre-iguales, mientras que en el flamenco está presente el maestro, con lo que no hay nada que discutir. Por el contrario, el modo de producción de la cultura moderna supone la composición conjunta de la pieza, y en base a ello explicamos la mayor presencia de información explorativa. Sin embargo, la diferencia entre los tipos de ayuda pueden ser atribuidos al contexto formal e informal descritos por Green (2002) (véase Ilustración 7.7).

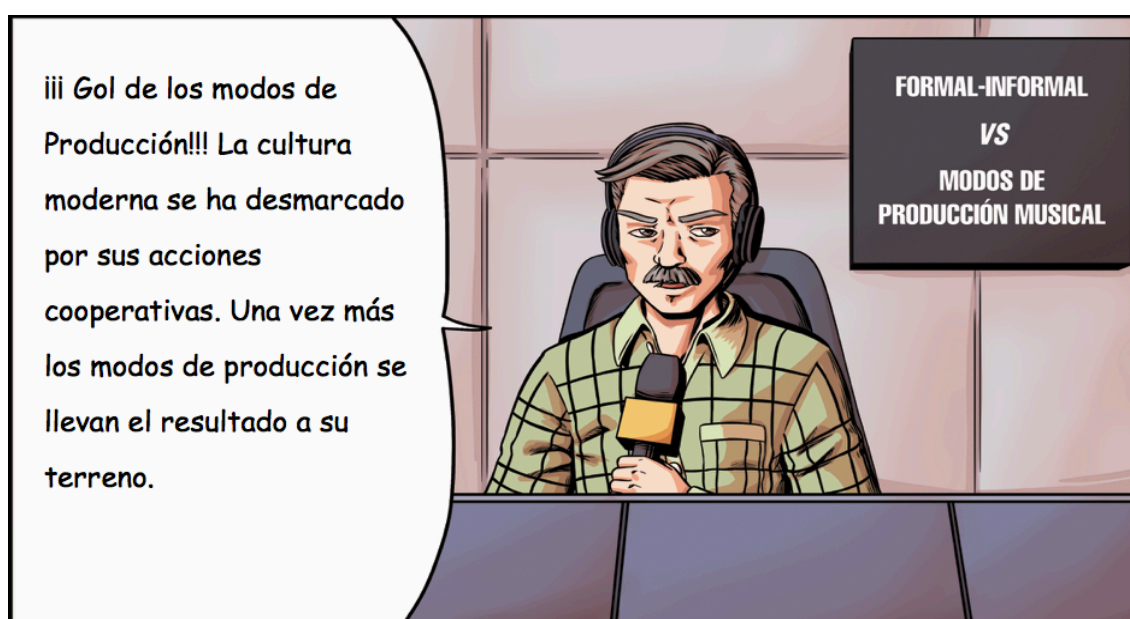


Ilustración 7.7 Gol de los Modos de Producción 0 - 4

Conclusión desde el macro-análisis

De esta manera los resultados nos ayudan a entender cómo influyen los modos de producción de diferentes culturas en la práctica musical. Estas diferencias ya habían sido estudiadas en trabajos anteriores con otras culturas (Allsup y Benedict, 2008; Casas-Mas, Pozo y Montero, 2014; Green, 2002, 2006; Pozo, 2014 y 2016). Los resultados encontrados aquí muestran un patrón coherente con Casas-Mas (2013), al tiempo que profundizan en los aspectos propios del contexto de la investigación y complementa la atribución a dichos resultados a través de los modos de producción musical. De esta manera, hemos comprobado la primera de las hipótesis, en la que se creía que existirían

diferencias en las maneras de gestionar las prácticas de ensayo y además la posibilidad de atribuir a los modos de producción cultural tales diferencias.

Por ello, se considera necesario reflexionar lo apropiado sobre la categorización del aprendizaje formal-informal como elemento generativo de diferentes características en el aprendizaje musical, más allá de la oralidad o la escritura como han mostrado los resultados de este estudio y que Folkestad (2006) ya apuntaba. Quizá, y para evitar polémica, se pueda considerar que los modos de producción representan puntos de inflexión dentro del continuo que va desde lo formal a lo informal o tal vez se trate más que de una distribución lineal una estructura poliédrica (Casas-Mas, 2013).

En esta línea, en el capítulo 1 se expuso las concepciones del aprendizaje y sus diferentes niveles de representación, en donde Pozo y sus colaboradores (2006) plantean que el aprendizaje informal genera las representaciones implícitas mientras que el aprendizaje formal las representaciones explícitas. Sin embargo, como se expuso en el capítulo 2, desde el ámbito de la psicología de la música (Casas-Mas, 2013; Folkestad, 2006; Green, 2008; Corbarán, 2017) se mantiene como aprendizaje informal el aprendizaje de ciertos tipos de tradición oral, mientras que el aprendizaje formal se atribuye a las músicas de tradición académica. Esta discrepancia se muestra no sólo en los resultados de esta investigación, sino también, y de mejor manera, en Casas-Mas (2013) en dónde aparecen diferencias entre músicos de una misma cultura, pero que mantienen diferentes teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. “Lo que se aprende y cómo los elementos están determinados por el tipo de música en sí, sino más bien es el enfoque de aprendizaje de la música, que utiliza ciertas herramientas (representaciones, procesos, contenidos y condiciones) como mediadores de las personas que se desarrollan dentro de un contexto dado” (Casas-Mas, 2013; p. 11). En la tabla 7.27, aparece una síntesis de las diferencias en los resultados del macro-análisis y que permiten situar a las culturas clásica y flamenca cercanas a teorías tradicionales y la cultura moderna a la teoría constructiva.

Tabla 7.27 *Síntesis de diferencias entre las tres culturas. Elaboración propia*

	Clásica	Moderna	Flamenca
Resultados	-Fonológico	-Sintáctico -Semántico	-Gestión Holística -Sintáctico
Destrezas Musicales	-Transmisión oral y escrita.	-Transmisión oral y escrita.	-Transmisión oral.
Procesos Cognitivos	-No gestión aprendizajes previos. -Alta gestión de la atención.	-Recuperación con transferencia. -Aprendizaje a través de la representación mental.	-Recuperación literal.
Condiciones	-No cooperativo. -Discusión por jerarquía	-Cooperativo. -Más horizontalidad.	-No cooperativo. -Jerarquía aceptada.

Una vez descritos y discutidos los resultados obtenidos a través del macroanálisis, a continuación, se presenta una selección de episodios representativos y característicos de cada una de las culturas de práctica musical observadas y analizadas en este segundo estudio empírico. Dicha descripción también se realizará a través del sistema de observación empleado, esperando con ello ejemplificar los resultados del macro análisis. En primer lugar, se realizará una breve contextualización del episodio y se expondrá la transcripción del mismo, para más tarde describir los ciclos de manera individual, el episodio en su conjunto y atribuirlo a una de las teorías implícitas (directa, interpretativa y constructiva) (véase Ilustración 7.8)



Ilustración 7.8 *Fin del Partido*

Resultados Microanálisis

Como decíamos, a través de este micro-análisis se espera poder ejemplificar las interacciones que han caracterizado cada una de las culturas musicales observadas según los resultados del macro-análisis. Para ello, se han seleccionado los episodios que mejor reflejan las diferentes interacciones entre los participantes de cada una de las culturas musicales. De esta manera, se han escogido cuatro episodios de la cultura clásica, tres de la cultura moderna y dos de la cultura flamenca. En este micro-análisis se han distinguido los ciclos que conforman cada uno de los episodios con la intención de articular con mayor facilidad y claridad la descripción de los mismos. No obstante, cabe recordar que los análisis responden a los episodios como unidad de análisis.

Como se expuso unas líneas más arriba, los resultados de los análisis han mostrado diferencias significativas en diversas categorías del SAPIL (GIACM, 2011) para cada una de las culturas musicales. Pues bien, si las interacciones de los grupos representantes de cada cultura musical se han mostrado diferentes de manera significativa, el propio resultado del aprendizaje o más bien el producto de esos modos de producción también lo ha sido. Para ejemplificarlo, se ha adjuntado dentro del apartado de micro-análisis de cada cultura un *código qr* enlazado con la grabación de la pieza de estudio que realizaron los grupos participantes una vez concluido el proceso de investigación. En el ANEXO VII se presenta una pequeña guía que ilustra el proceso de grabación empleado para la realización de las mismas por si alguien que leyera estas líneas se animara a hacer producciones del siglo XX con sus alumnos del XXI.

Cultura clásica

La rapsodia húngara número 2 es probablemente la rapsodia más famosa de las diecinueve rapsodias que escribió el compositor húngaro Franz Liszt. Fue escrita originalmente para piano pero en esta ocasión se ha trabajado en una adaptación para cuarteto de viento metal. En la Ilustración 7.9 se presenta una grabación de la misma realizada por el grupo participante los *Neniche's Brass Proyet* una vez finalizada la participación en este estudio.

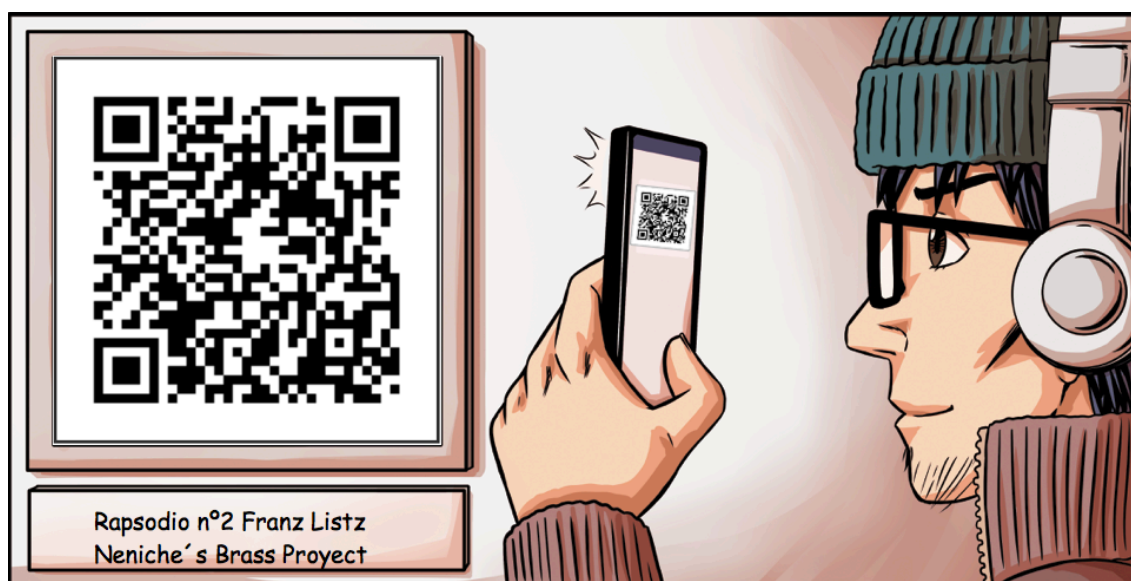


Ilustración 7.9 Rapsodia nº2 Franz Listz. Grabación realizada por el gurpo participante. Extraído de https://youtu.be/EUZt0WH_CTw

Episodio 22 de la cultura clásica.

En la tabla 7.28 se muestra la transcripción del episodio 22 compuesto por dos ciclos. Cada intervención se presenta con el número de orden y también el participante que la lleva a cabo. En esta ocasión se está debatiendo sobre el ritmo que llevan trompeta 2, trombón y tuba en el compás 70 que muestra la figura 7.2.

Tabla 7.28 Transcripción episodio 22 cultura clásica

CICLO	INTERVENCIÓN	Participante	Transcripción
1	1	5	No, no. Es: ¡pa pam!
	2	4	Vale, vale...
2	1	1	¿Al principio?

Figura 7.2. Material musical sobre el que se discute en el episodio 22. Corresponde al 70 de ensayo de la Rapsodia Húngara de Liszt.

En el ciclo 1, la primera intervención del participante 5 realiza una evaluación negativa de la interpretación realizada “No, no.”. Seguidamente planifica la acción a través de una orden que expresa de manera directa el resultado a alcanzar a través del tarareo: “Es: pa pam.”. En la dimensión de procesos musicales, este tarareo supone una ejemplificación musical la cual ha de ser memorizada para después ser reproducida. En la siguiente intervención, el participante 4, acepta dicha orden. Este es un ciclo de evaluación y planificación realizada por una voz, a través de una transmisión de información sumativa en la que se acepta la existencia de una versión a reproducir sin ningún tipo de reflexión ni discusión, gestionando la acción mediante una orden.

El ciclo 2, es un ciclo de una sola intervención verbal en donde el participante 1 propone a través de una pregunta comenzar de nuevo “¿Al principio?”. Esta propuesta es aceptada y se reanuda de nuevo la práctica musical.

De esta manera, en el episodio 22 los participantes se relacionan desde el nivel de representación fonológico de la música. La acción es gestionada en dos ocasiones de manera diferente, una de ellas con la orden de la primera intervención y otra con una propuesta realizada a través de una pregunta de respuesta simple “¿Al principio?” la cual tampoco es discutida ni reflexionada. Así, este episodio no se considera cooperativo ya que no se construye ningún tipo de significado de manera conjunta, sino que es el significado es aportado por una sola voz, y aceptada sin la necesidad de reflexión alguna.

Por ello, se considera este episodio próximo a una teoría implícita directa. Se manifiesta un supuesto epistemológico en el que el aprendizaje de la obra musical supone la reproducción de la versión aceptada como correcta. Por otro lado, ontológicamente se muestra un supuesto de estados y sucesos, ya que la única información otorgada ha sido el tarareo musical de la primera intervención sin mostrarse necesarios ningún tipo de proceso mental. Conceptualmente el aprendizaje se resume en la ejecución de la pieza lo más parecida posible al ejemplo propuesto por el participante 4.

Episodio 26 de la cultura clásica

En la tabla 7.29 se muestra la transcripción del episodio 26.1, formado por dos ciclos. Se han identificado cada intervención, el orden de intervención y también el participante que la lleva a cabo. En esta ocasión, se intercambian opiniones acerca del cambio de tiempo que hay en el compás 98 (véase figura 7.3).

El ciclo 1 comienza con la intervención del participante 4 quien realiza una planificación “Vale, vamos a ver eso.” y se atribuye él mismo un error evaluado, pero no explicitado “que habrá sido culpa mía”. A continuación, realiza una pregunta de respuesta simple “¿Soy el único que se ha dado cuenta de que pone negra igual a 48?”. Las siguientes intervenciones (2, 3 y 4) responden esa pregunta con un “sí”. Estas respuestas suponen la aceptación de dicha atribución por parte de los participantes 3, 2 y 1 respectivamente, sin ningún tipo de reflexión o aporte crítico.

Tabla 7.29 Transcripción del episodio 26.1 de la cultura clásica.

CICLO	INTERVENCIÓN	PARTICIPANTE	TRANSCRIPCIÓN
1	1	4	Vale, vamos a ver eso, que habrá sido culpa mía. ¿Soy el único que se ha dado cuenta que pone negra igual a 48?
	2	3	Sí.
	3	2	Sí. (RISAS)
	4	1	Yo tampoco me he dado cuenta.
	5		
2	1	3	Vale, o sea, más lento todavía. (EL PARTICIPANTE 5 LE PASA UN LAPIZ PARA QUE APUNTE) ¡Si ya está puesto! (SE LO DEVUELVE)
	2	4	Pues ya, deberías marcarlo que se vea.
	3	3	No, ya lo veo.



Figura 7.3 Compás 98 de la Rapsodia Húngara de Listz.

A continuación, en la intervención 5, el participante 3 da su conformidad cerrando el ciclo 1 y abre seguidamente el ciclo 2 explorando sobre el tempo y la velocidad a la que se debería interpretar. El participante 4 realiza la acción de darle un lápiz al participante 3 para que éste lo subrayara, sin embargo, el participante 3 no comparte esa acción, generándose información de discusión “¡Si ya está puesto!”. El participante 4 le increpa que “Pues ya, deberías marcarlo que se vea” (refiriéndose a marcarlo en la partitura), y el participante 3 contesta “No, ya lo veo”.

Así, este episodio es considerado como tradicional al no existir ninguna construcción conjunta de significados. Además, se está gestionando el aprendizaje desde un nivel de representación fonológico. Se considera este episodio próximo a una teoría implícita interpretativa, con un supuesto epistemológico en el que el aprendizaje de la obra musical supone la reproducción fidedigna de la misma, pero que necesita de ciertos procesos como la atención “¿Soy el único que se ha dado cuenta...” con lo que ontológicamente el aprendizaje se muestra dependiente de procesos cognitivos? Así, existe una relación conceptual entre los componentes, siendo los procesos cognitivos actúan sobre los resultados.

Episodio 27 de la cultura clásica

En la tabla 7.30 se muestra la transcripción del episodio 27.2. compuesto por dos ciclos. Se ha identificado el número de orden de intervención y también el participante que la lleva a cabo. En la figura 7.4 se muestran los compases (62 - 76) de la partitura general sobre los que versa el siguiente episodio.

Tabla 7.30 Transcripción del episodio 27.2 de la cultura clásica

CICLO	INTERVENCIÓN	PARTICIPANTE	TRANSCRIPCIÓN
1	1	4	Participante 1, ¿en el 70 que entras abajo y no has entrado antes?
	2	1	No, que me he equivocado.
	3	4	Vale, vale...
	4	1	Que he entrado con él.
	5	4	Sin problema. ¿Hemos de verlo al 70 otra vez?
2	1	1	¿Si lo cogemos al 60 y lo vemos ahí? que luego hay que bajar el tiempo.
	2	4	Vale, calderón del 61.
	3	2	Al sesenta y uno.

Figura 7.4. Compases trabajados en el episodio 27.2

El primer ciclo comienza con el participante 5 realizando una evaluación a través de una pregunta de respuesta simple sobre la acción del participante 1 “(Participante 1), en el 70 que entras abajo y ¿no has entrado antes?”, a lo que el participante 1 le contesta a través de información sumativa “No, que me he equivocado”. A continuación, el participante 4 lo acepta “vale, vale” y el participante 1 vuelve a sumar información a dicha evaluación “que he entrado con él”, el participante cierra el ciclo también de manera sumativa “sin problema”.

El ciclo 2 comienza con una pregunta de respuesta simple que propone la reanudación de la práctica musical. Esa propuesta es respondida por el participante 1 a través de la exploración de otra propuesta realizada con una pregunta de respuesta simple y que matiza a la anterior “¿Si lo cogemos al 60 y lo vemos ahí? que luego hay que bajar el tiempo”. Esta propuesta de acción es recogida y aceptada de nuevo por el participante 4 quien matiza “al calderón del 61” siendo aceptada sin modificación por el sujeto 2 y continuando seguidamente con la práctica musical.

A pesar, de que el episodio 2 muestra un pequeño debate y negociación sobre el sitio donde reanudar la práctica, no conlleva ninguna creación de significado ni musical ni conceptual. Además, se está interactuando desde un nivel de representación fonológico. Por ello, se considera este episodio próximo a una teoría implícita directa, con un supuesto epistemológico en el que el aprendizaje de la obra musical supone la reproducción de la versión correcta de la misma. Ontológicamente podemos apreciar un supuesto de un estado o un suceso “no, que me he equivocado” sin atribución ni mediación de ningún tipo de proceso mental. No existe ningún tipo de supuesto conceptual, el aprendizaje se resume en la ejecución de la pieza o de manera correcta o equivocada.

Episodio 47 de la cultura clásica

En la tabla 7.31 se muestra la transcripción del episodio 47, identificando cada intervención con el número de orden, pero también el participante que la lleva a cabo. Este tercero de los episodios descritos de la cultura clásica está formado por tres ciclos y en él se trabaja sobre los matices de los 106 al 117, véase la figura 7.5.

Tabla 7.31 Transcripción Episodio 47 de la cultura clásica.

CICLO	INTERVENCIÓN	PARTICIPANTE	TRANSCRIPCIÓN
1			Ahí o yo cambio antes de una o... (SE DA
	1.1	4	CUENTA DEL ERROR Y DICE:) perdonad ha sido fallo mío.
2	1	3	Ahí tenemos que sonar mucho más, cuando empieza el...
	2	2	Ahora lo vemos
	3	4	Bueno, a mi es que me pone un <i>p</i> de matiz, no se a vosotros.
	4	3	A nosotros no nos pone nada.
	5	2	A nosotros también, pero ahí eres tú (4) el que está tocando, eres la melodía.
3	6/1	4	ya lo se... (MURMURA) ti ti ti ahí.... ¿os importa que lo cojamos ahí al ochenta y seis?
	2	1	Vale.
	3	3	No.
	4	4	Vale, culpa mía.

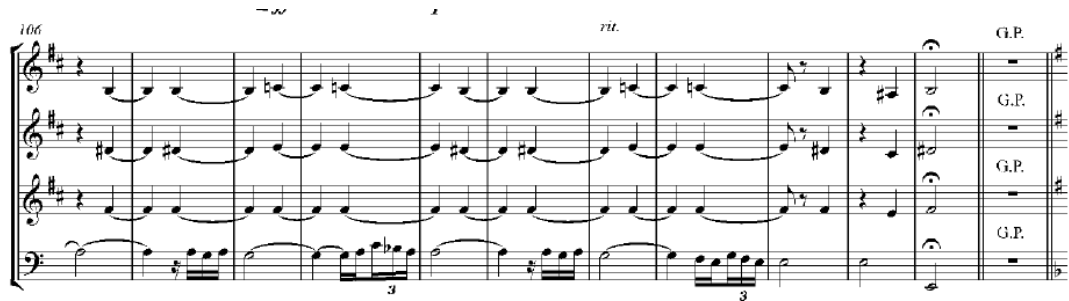


Figura 7.5. Fragmento de la Rapsodia Húngara de Listz trabajada en el episodio 47.

El ciclo 1 está compuesto por una sola intervención en dónde se muestra una evaluación “Ahí o yo cambio antes de una o... (se da cuenta del error y dice) perdonad ha sido fallo mío” con una atribución propia del mismo.

El ciclo 2 continúa con una planificación por parte del participante 3 sobre las dinámicas la cual supone una orden hacia los demás participantes “Ahí tenemos que sonar mucho más, cuando empieza el...” . En la siguiente intervención, el participante 2, acepta dicha orden y mediante otra orden continua la gestión de la acción “Ahora lo vemos”. Sin embargo, en la siguiente intervención, el participante 4, expone un punto de vista contrario a la primera intervención aportando información y argumentando su intervención “Bueno, a mi es que me pone un *p* de matiz, no se a vosotros”. Seguidamente, el participante 3 expone “a nosotros no nos pone nada”, para que a continuación el participante 2 exponga “A nosotros también, pero ahí eres tú (participante 4) el que está tocando, eres la melodía”. En la siguiente intervención, el participante 4 cierra este ciclo y abre el siguiente “ya lo se... (MURMURA) ti ti ti ahí.... ¿os importa que lo cojamos ahí al ochenta y seis?”. En esta intervención se da por cerrado el problema, el cual ha resultado de un problema de edición en la que no hay matices en la particella del participante 3. Además, aparece de nuevo el tarareo “ti ti ti” para ejemplificar el resultado final esperado. En la parte final de esta intervención se abre el último de los ciclos que conforman este episodio, a través de una propuesta para reanudar la práctica musical.

El tercero y último de los ciclos de este episodio supone la aceptación de la propuesta realizada por el participante 4 por el resto de participantes; el participante 1 en la siguiente intervención “Vale”, y el participante 3 en la intervención “No (me importa)” para acabar finalmente con la última intervención del participante 4 “Vale, culpa mía”.

En esta ocasión, también existe un intercambio de información por parte de los participantes. Sin embargo, este intercambio no supone una construcción de significado sino la búsqueda conjunta de la versión a reproducir que está representada en la partitura. Además, en esta ocasión se está gestionando la acción desde un nivel de sintáctico diferenciando entre partes “A nosotros también, pero ahí eres tú (4) el que está tocando, eres la melodía”. Por ello, se considera este episodio próximo a una teoría implícita interpretativa, con un supuesto epistemológico en el que el aprendizaje de la obra musical supone la reproducción de la misma, pero en esta ocasión la versión a reproducir no es ofrecida por

ninguno de los participantes sino que es necesario la el análisis de la partitura para generarla, por ello Ontológicamente intervienen procesos y conceptualmente se establece una relación entre los participantes en donde se han de poner de acuerdo en base a descifrar la partitura. Sin embargo, no hay ningún tipo de construcción de significado ni tampoco de una supuesta versión conjunta, sólo existe una búsqueda conjunta de la versión correcta de la partitura.

Cultura moderna

El grupo *The Vats* realizó la composición del tema *Hurry Up* durante el período de investigación. En la Ilustración 7.10 se presenta la producción final grabada por los participantes una vez concluido el proceso de investigación. Este tema, su estilo así como su producción pueden ser considerados dentro del movimiento *Indie*.



Ilustración 7.10 *Hurry come up!* Canción creada durante el proceso de investigación. En <https://youtu.be/uFYIyRDAnBk>

A continuación, se muestran 3 episodios seleccionados y extraídos de la cultura de música moderna. La presentación de los mismos sigue la misma estructura que el empleado unas líneas más arriba para la cultura clásica, con la salvedad de que al ser una cultura oral no se aporta representación gráfica de la música. Por ello, se ha tenido a bien incluir a través de un *código qr* el fragmento musical de la canción a la que hace alusión cada uno de los episodios.

Episodio 49 de la cultura moderna

En la tabla 7.32 se muestra la transcripción del episodio 49 compuesto por cuatro ciclos. Durante este episodio se está delimitando el ritmo que ha de tocar la batería en la introducción del tema. Se ha identificado cada intervención con el ciclo al que pertenece así como el orden de intervención y también el participante que la lleva a cabo.

Tabla 7.32 Transcripción episodio 49 de la cultura moderna

CICLO	INTERVENCIÓN	PARTICIPANTE	TRANSCRIPCIÓN
1	1	4	Yo creo que ahí la batería sobra incluso.
	2	3	No se, te iba a decir yo de tocarte las notas básicas.
	3	4	Nos falta algo.
	4	1	Sí, sí, sí.
2	1	3	Lo hacemos así, a ver cómo queda.
	2	1	Vale.
	3	3	Vale, ¿otra vez por enésima vez?
3	1	1	¿Y podrías tú meter la batería a bombo?
	2	4	Claro, es que me imagino a lo mejor incluso... No, o sea en vez de... (ejemplo musical) sería (ejemplo musical) no se, un compás más...
	3	3	Es que creo que es justo, la medida que estamos buscando. Es que creo que es justo la medida para que no quede bien. Si hay silencio pero para que no quede (tampoco) bien si no hay silencio. Pero va, vamos a probarlo, vamos a probarlo.
	4	1	Que tomate te has hecho, que tomate te has hecho.
	5	4	Vamos a probar una cosa.
	6	3	No, así es mejor. Es un reto.
	7	4	A ver voy a darle al bombo así, un, dos, tres... (ejemplo musical) o sin la caja incluso
4	1	3	va, vamos a probar
	2	1	vamos a probarlo

En el primero de los ciclos comienza con una evaluación del participante 4 sobre sobre lo idóneo de la batería “Yo creo que ahí la batería sobra incluso”; el participante hace una

propuesta “No se, te iba a decir yo de tocarte las notas básicas”, en la siguiente intervención el participante expone “nos falta algo”, a lo que el participante 1 se suma “Sí, sí, sí”. En el segundo ciclo, el participante 3 ordena reanudar la práctica probando la propuesta de las notas básicas “lo hacemos así a ver cómo queda” siendo aceptada dicha orden por el participante 1 “Vale” en la siguiente intervención. El participante 3, esta vez propone reanudar la práctica de nuevo “Vale, ¿otra vez por enésima vez?”.

El tercer ciclo, comienza con una propuesta del participante 1 con una pregunta de respuesta compleja respecto al ritmo del batería “¿Y podrías tú meter la batería a bombo?” a lo que el participante 4 (baterista) responde explorando diferentes posibilidades ejemplificándolas de manera musical “Claro, es que me imagino a lo mejor incluso... No, o sea en vez de... (ejemplo musical) sería (ejemplo musical) no se, un compás más...”. La siguiente intervención es la del participante 3 que continúa evaluando el pasaje en cuestión y aportando información explorativa “Es que creo que es justo, la medida que estamos buscando. Es que creo que es justo la medida para que no quede bien. Si hay silencio pero para que no quede (tampoco) bien si no hay silencio. Pero va, vamos a probarlo, vamos a probarlo”. Acto seguido, el participante 1 evalúa la intervención que acaba de realizar el participante 3 “que tomate te has hecho, que tomate te has hecho”, el participante 4 ordena probar una cosa y el participante 3 describe la situación como “es mejor así, es un reto”, acto seguido el participante 4 explora de nuevo otras posibilidades “A ver voy a darle al bombo así, un, dos, tres... (ejemplo musical) o sin la caja incluso”.

En este episodio aparece información explorativa, una gestión de actividades a través de propuestas, pero también órdenes. Están interactuando desde un nivel de representación sintáctico. Se considera este episodio como cooperativo ya que existe una construcción conjunta de significado musical.

Podemos atribuir este episodio a la teoría implícita constructiva debido a que en este caso se mantiene un supuesto epistemológico en el que la función del aprendizaje ya no es reproductiva, sino que el conocimiento es una construcción compleja. Desde el supuesto ontológico se establecen relaciones complejas entre los participantes, debido a que no sólo han de tocar conjuntamente una pieza, sino que además se ha de componer y además se muestra necesario que el resultado final, pero también cada una de las partes

individuales deben estar consensuadas y aceptadas por todos. De esta manera, la interacción cobra una especial relevancia marcando con ello el supuesto conceptual.

Episodio 55 de la cultura moderna

En la tabla 7.33 se muestra la transcripción del episodio 55 compuesto por dos ciclos. Durante este episodio se está trabajando la estructura del tema, con especial atención a la duración de las estrofas y el enlace con el estribillo. Se ha identificado cada intervención con el ciclo al que pertenece, así como el orden de la misma y el participante que la lleva a cabo.

En el primero de los ciclos comienza con una pregunta de respuesta simple “¿Cómo es la parte que hay después del primer verso? ¿Cómo la llamáis o como...?” seguidamente el participante 1 responde “la... segundo verso” a continuación el participante 4 lo valida “Segundo verso, vale.” y a continuación el mismo participante 4 abre el segundo de los ciclos.

En el segundo de los ciclos, de nuevo el participante 4, abre con una pregunta de respuesta simple “¿Y después del segundo verso?” que es respondida por el participante 1 “Después del segundo verso estribillo.”, seguidamente el participante 4 gestiona a través de una orden la acción, demandando escuchar cómo suena “y a ver, canta el estribillo”. Tras cantar el estribillo, el participante lo describe como “orgánico”, lo cual produce una serie de intervenciones en la que se comparte la incertidumbre sobre la estructura de esa parte de la canción.

Podemos situar este episodio cercano a la teoría de constructiva, debido a que se manifiesta un supuesto epistemológico en el que no se trata de reproducir el conocimiento musical sino de crearlo de manera conjunta en el contexto social de la práctica de ensayo, además en el supuesto ontológico aparecen relaciones complejas lo que se identifica a su vez con el supuesto conceptual también de la teoría constructiva.

Tabla 7.33 Transcripción episodio 55 de la cultura moderna

CICLO	INTERVENCIÓN	PARTICIPANTE	TRANSCRIPCIÓN
1	1	4	¿Cómo es la parte que hay después del primer verso? ¿Cómo la llamáis o como...?
	2	2	La ... segundo verso.
	3/1	4	Segundo verso, vale. ¿Y después del segundo verso?
2	2	3	(INTERPRETA ESE PASAJE)
	3	1	Después del segundo verso estribillo.
	4	4	y a ver, canta el estribillo.
	5	1	Mira, voy a cantaros la impresión que me suena a mí en la cabeza. El primer, o sea, el segundo verso y el estribillo directamente como encaja. (INTERPRETA ESA PARTE). Una cosa muy orgánica sería, eh... no se aún el verso, el estribillo aún no lo tengo, con lo que voy a cantar ni nada. Pero ¡eh!, si veo que se me ocurren cosas, o sea que no me va a costar. Eh... sería, el estribillo nada más terminarlo volver a él.
	6	2	(INTERPRETA)
	7	1	¿No? y de ahí volver a entrar otra vez yo y es como que queda muy orgánico...
	8	2	Vale tío.
	9	1	No sé, lo veo bien.
	10	2	Tan orgánico como la m...a a mi
	11	1	Je, je, je.
	12	4	¿Tenéis claro la estructura como va a ser?
	13	1	Ostras vaya comparación.
	14	4	¿Tenéis claro la estructura como va a ser? Porque es que estamos en las mismas de siempre.
	15	2	No me fío de la capacidad estructural de David

Episodio 15 de la cultura moderna

En la tabla 7.34 se presenta el episodio 15 compuesto por dos ciclos. En el primero de ellos se explora sobre el significado de la canción, apareciendo información de tipo explorativa para crear de manera conjunta la representación mental del tema. En el segundo ciclo se determina la acción “esa tiene que ser la última frase” a través de una orden. En esta ocasión están interactuando desde una representación semántica de la música. Por ello, este episodio posee la categoría de cooperación por estar construyendo de manera conjunta el significado de la música.

De esta manera, se puede situar este episodio cercano a la concepción constructiva debido a que se manifiesta un supuesto epistemológico en el que ya no se trata de la reproducción del conocimiento musical sino la construcción conjunta de uno nuevo, además en el supuesto ontológico aparecen relaciones complejas como la representación mental, lo que se identifica a su vez con el supuesto conceptual también de la teoría constructiva.

Tabla 7.34 Transcripción Episodio 15 cultura moderna

CICLO	INTERVENCIÓN	PARTICIPANTE	TRANSCRIPCIÓN
1	1	4	¿y os viene una escena, una imagen ahí?
	2	1	Uhm, ya os lo dije, a mí me viene hablar de mujeres, pero siempre intento no hablar de mujeres.
	3	3	¿Pero de lo que ocurrió? Habla de mujeres entre líneas.
	4	1	Es que si hablo es <i>enfadao, enfadao</i>
	5	3	Es que tiene pinta de satán, ya solo la melodía.
	6	1	Si por eso tiene mucha pinta de los <i>Who</i> , es una canción muy melancólico muy...
	7	2	Es una canción muy cachonda tío.
	8	1	Sí, sí, también es como... se ve ya densa, se ve ya densa...
	9	2	Es un amalgama de cosas.
	10	3	de sentimientos
	11	2	sí tío
	12	1	se ve demasiado... <i>too sentimental for us</i>
	13	2	<i>is too sentimental for expresing</i>
	14	TT	(Risas)
	15	3	de pasión
	16	2	si demasiado de decir, paso tío.
	17	1	Sí, como de sentimiento como de estar jodido, de decir, paso tío vete a tomar por c***...sí sí...
	18	2	y si no f*** pues te vas a tomar por c***
	19	TT	ja, ja, ja, ja
2	1	3	Esa tiene que ser la última frase.
	2	TT	ja, ja, ja, ja
	3	1	Si el final ese que se deja ahí.
	4	3	Final polémico ahí.
	5	2	Se deja lo que es la música y al final, en plan royo diálogo de lo que es Tarantino.

Cultura flamenca



Ilustración 7.11 Grabación de la Alegría “El vuelo de las Palomas” letra de David Cardueli. En <https://youtu.be/h9Aj5ZdQEWM>

A continuación, se muestran dos episodios seleccionados y extraídos de la cultura de música flamenca. La presentación de los mismos sigue la misma estructura que el empleado unas líneas más arriba para la cultura clásica y moderna, con la salvedad de que al ser una cultura oral no se aporta representación gráfica de la música. Ambos episodios versan sobre el final, o cierre de la alegría que están practicando. Por ello, como muestra la Ilustración 7.11, se ha tenido a bien incluir en este momento un código *qr* el fragmento musical del cante a la que hacen alusión ambos episodios.

Episodio 7 de la cultura flamenca

Tabla 7.35 Transcripción episodio 7 cultura flamenca

CICLO	INTERVENCIÓN	PARTICIPANTE	TRANSCRIPCIÓN
1	1,2	GTC	Siempre el remate es lo que tiene.
	2,2	GTF	Los remates, es que ...
	1,6	GT1	No, pero así más menos...
	0,4	GTF	Los practicamos. (INTERPRETA ESA PARTE)
2	5,5	GTF	Es que ahí es... no tengo claro las armonías.
	1	GT1	Los miramos otra vez.
	1	VZ	Vamos a mirarlos otra vez.
3	8,3	GTF	(INTERPRETA ESA PARTE)
	16	GTC	(INTERPRETA ESA PARTE)
	1,4	GTF	Partes de aquí, marcas aquí,
	0,9	GT1	Eso es.
	2,7	GTF	Si tú le das aquí, sí que remataría aquí...
	0,8	GT1	Eso es.
	4,3	GTF	(INTERPRETA ESA PARTE)
	2,4	GT1	Claro, esa armonía es porque vienes de arriba. (ejemplo musical)
	2,1	GTF	Si estuvieras en esta armonía de las alegrías.
	1,7	GT1	Las alegrías sí.
			Para rematar. (INTERPRETA ESA PARTE). Si estás en esta armonía y el
	1,3	GTF	cambio, y empiezas con este que empieza la colombiana o ...
	1	GT1	Eso es.
	1,5	GTF	No estás en esta armonía.
	1,7	GT1	No, estás aquí. (INTERPRETA ESA PARTE)
			Si pero, si en está que está aquí. Por ejemplo, cuando él se ha ido aquí, para
			rematar, está aquí; hace así...(INTERPRETA ESA PARTE). Es que yo es como
	8,5	GTF	iba a rematar.
	0,5	GT1	Ah, vale.
	1	GTF	Me resulta muy raro rematar aquí. (INTERPRETA ESA PARTE)
	0,8	GT1	Ah, vale.
	1,7	GTF	¿Me estás oyendo?

4,5	GT1	En realidad, en realidad el remate sí es do mayor... (INTERPRETA ESA PARTE)
1,2	GTF	¿Así se puede rematar?
2,3	GT1	Sí. En realidad, ese es el remate que está haciendo él.
1,6	GTF	Es que cuando va aquí, a mí se me ...
3,3	GT1	vale, es que lo tiene así asumido. Pero luego está ese que es el que tú has hecho.
1,5	GTF	¿con ese voy bien?
	GT1	claro. No es que es ese, cuando estás aquí. (INTERPRETA ESA PARTE)
2,7	GTF	Yo es que me iba a ir ahí, pero como estabais aquí, pues...
2,4	GTC	Sí, acaba en tono de...
		Yo, cuando estabais aquí, (INTERPRETA ESA PARTE) ,es
	GTF	cuando, (INTERPRETA ESA PARTE) me es más fácil,
0,7	GT1	Claro.
1,2	GTF	Pero porque es que yo voy muy limitado.

En la tabla 7.35 aparece la transcripción del episodio 7 de la cultura flamenca compuesto por dos ciclos. El primer ciclo constituye una evaluación negativa sobre el resultado conseguido en el remate y una atribución inconclusa a la que hay que inferir la dificultad del mismo. Después de esto comienza el segundo ciclo donde se genera información exploratoria por parte de participante 3 en el que prueba diversas opciones de remate, sin embargo, de entre todas esas opciones propuestas la válida es la que proporciona el participante 1 (el maestro). Por ello, no podemos decir que haya habido cooperación, ya que no se ha construido ningún significado, sino que se ha dado por válido el otorgado por el maestro. La gestión de la acción se lleva a cabo principalmente mediante órdenes y demandan información a través de preguntas de respuesta simple. Están interactuando desde un nivel representacional sintáctico.

Por ello, se puede identificar este episodio afín a la teoría implícita interpretativa. El supuesto epistemológico con el que se aproximan a la música es cercano a un objeto a reproducir. Debido a la complejidad en la que interactúan y que se manifiesta la presencia de procesos en el aprendizaje “*vale, es que lo tiene asumido así*” podemos atribuir al supuesto ontológico la presencia de procesos para que se produzca el aprendizaje. Además, también se manifiesta un supuesto conceptual cercano a la casualidad lineal en base a la atribución con la que se cierra el episodio expuesta por el participante 3 “*pero porque es que yo voy muy limitado*”.

Episodio 18 de la cultura flamenca

En la tabla 7.36 se muestra la transcripción del episodio 6 de la cultura flamenca compuesto por un solo ciclo. El episodio comienza con una planificación realizada a través de una orden del participante 1, la cual genera una intervención musical del participante 2 a la que se une el participante 1. Tras esto vienen tres órdenes seguidas “cántate el final”, “ponla al dos”. Los participantes están interactuando desde un nivel representacional sintáctico. No se considera que haya cooperación al no existir una construcción conjunta de significado sino la búsqueda de la reproducción del cante que conoce el maestro.

Tabla 7.36 Transcripción episodio 6 cultura flamenca

CICLO	INTERVENCIÓN PARTICIPANTE	TRANSCRIPCIÓN
1	1 1	Vamos a ver qué pasa ahí. Vamos a ver qué pasa.
	2 TT	(Risas)
	1 2	(INTERPRETA ESA PARTE)
	2 1	(INTERPRETA ESA PARTE)
	3 1	Cántate el final.
	4 3	Ponla al dos.
	5 1	Ponla al dos.

Por ello, se considera este episodio cercano a la teoría interpretativa, de manera cercana a la teoría directa. Si bien es cierto que el supuesto epistemológico muestra una relación entre el conocimiento reproductivo. El participante 1 (maestro) es conocedor de la versión a reproducir, entendiendo que para aprenderla deban “Vamos a ver qué pasa ahí. Vamos a ver qué pasa.” Lo cual ya supone, aunque de manera débil, el tener en cuenta que los procesos mentales entran en juego en el aprendizaje y nos acercan al supuesto ontológico y conceptual de la teoría implícita interpretativa.

Discusión final

Recordando la introducción teórica, la educación tiene como función el aprendizaje de la cultura, pero además es en sí misma una cultura de aprendizaje, una forma compartida de organizar espacios y recursos para aprender (Pozo, 2014). Así que, partiendo de que la cultura es “el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan una sociedad o un grupo social” (definición de la UNESCO en Molano y Lucía, 2007; p. 72), nos preguntamos si existían rasgos compartidos y distintivos en las culturas musicales clásica, moderna y flamenca para la gestión de los espacios de enseñanza y aprendizaje. Estos rasgos compartidos han sido observados en términos de maneras de gestionar la interacción durante las prácticas de ensayo y para ello se han empleado las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Estas teorías presentan un continuo que va desde las posiciones de transmisión directa del conocimiento hasta las estrategias más complejas de las posiciones para las cuales el conocimiento se construye. Este continuo estaría fragmentado por los supuestos ontológico (¿necesita la mente procesar la información?), epistemológico (¿qué hace la mente? ¿dota de significado o recuerda la información?) y conceptual (la relación entre los elementos de la teoría). Destacando que es el supuesto epistemológico el que diferencia las posiciones de la teoría interpretativa de la teoría constructiva, al otorgar a las personas la capacidad de atribuir significado a la información durante la búsqueda de conocimiento (Pozo et al. 2006). ¿Qué representación comparten las culturas de aprendizaje musical clásica, flamenca y moderna? ¿Es posible la distinción de las estrategias de enseñanza y aprendizaje de las culturas según las características formales o informales?

Junto con las conclusiones extraídas tras el macro-análisis, los resultados del micro-análisis nos hacen pensar que no existen culturas de aprendizaje musical formal o informal, sino que más bien existen aprendizajes formales e informales en todas las culturas musicales generando resultados en distintas dimensiones (Pozo et al. 2006; Pozo, 2014).

No obstante, no se puede obviar lo atrevido que supone relacionar toda una cultura de práctica musical con una determinada concepción sólo por los resultados de un estudio de caso. Por ello, se continuará revisando las investigaciones previas que refuercen una posible representación compartida en las diferentes culturas musicales, para seguidamente recordar los elementos teóricos desde los que se pueden atribuir esas representaciones a las estructuras de los modos de producción.

Así, en cuanto a la cultura clásica, los resultados de los trabajos de nuestro grupo de investigación en los espacios de formación y aprendizaje coinciden en la preponderancia de prácticas tradicionales (Pozo, 2017), pero también desde otras investigaciones externas a nuestro grupo de investigación (Jorgensen, 2000). Por su parte, podemos situar la cultura moderna cercana a posiciones más avanzadas (Casas-Mas, 2013; Folkestad, 2006; Green, 2002). Por último, en cuanto a la cultura flamenca, los resultados de este estudio junto con los de Casas-Mas (2013) sitúan a la cultura flamenca cercana a las teorías tradicionales

Como conclusión, en base a los resultados de este estudio las representaciones compartidas sobre la enseñanza y el aprendizaje se muestran relacionadas con los modos de producción musical desde el que se practica en cada cultura. Pero, además, los modos de producción son más controlables que las características del continuo formal-informal (Pozo, 1996).

Pero entonces, ¿Se puede interaccionar de manera constructiva participando en el modo de producción de la música clásica? La respuesta es sí, y es este precisamente el principal objetivo del estudio empírico tercero que se presenta a continuación.

Capítulo 8 Estudio Empírico 3. Un caso de aprendizaje basado en estrategias de cooperación para la cultura musical clásica



Ilustración 8.1 Cargando Programa de Instrucción

Resumen

Las investigaciones realizadas en los últimos tiempos han mostrado que los contextos de aprendizaje de la cultura clásica se muestran alejados de las estrategias de cooperación. En este trabajo se parte de la idea de que es posible modificar las pautas de interacción de dichos contextos mediante la instrucción de los participantes. Para ello, se ha diseñado un cuasi-experimento con dos grupos de música de cámara de la cultura clásica. Se realizó una primera grabación de los ensayos de los dos grupos para más tarde someter a uno de ellos a un programa de instrucción diseñado para promover interacciones cooperativas entre sus participantes. Nuevamente se procedió a una segunda grabación de los ensayos de los dos grupos. Tras grabar esos ensayos, se han analizado mediante un Sistema de Análisis de la Práctica Instrumental, que considera tanto los resultados, como los procesos y las condiciones. Los análisis de los resultados muestran cómo el programa de instrucción ha posibilitado la aparición de interacciones de carácter cooperativo.

Introducción

El estudio 2 mostró cómo distintas culturas de aprendizaje gestionan sus prácticas de ensayo de manera diferenciada. Así, a través del análisis de las prácticas grupales, se pudo situar a la cultura moderna más próxima a estrategias de cooperación, mientras que las culturas clásica y flamenca resultaron más próximas a estrategias tradicionales. Dichos resultados se atribuyeron a las estructuras de sus modos de producción musical.

Como veíamos, el modo de producción de la cultura clásica y flamenca presentan las fases de pre-producción y producción diferenciadas, y con ello la diferenciación entre los roles de compositor e intérprete, lo que supone una baja interdependencia de objetivos entre las diferentes fases, resultando por ello una actividad cerrada poco propicia para la cooperación. Por el contrario, la cultura moderna no posee tal diferenciación de fases ni roles, con objetivos y metas interdependientes, resultando por ello una actividad abierta, con múltiples soluciones, por lo tanto, propicia para la cooperación. De esta manera, las estructuras de los modos de producción musical, analizados a la luz de los componentes básicos que propician la aparición de la cooperación (Colomina y Onrubia, 1990; Johnson y Johnson, 1989; Kagan, 2003), explicaron los resultados del estudio empírico 2.

Estos resultados y conclusiones discreparon, aunque también coincidieron en otros puntos, con los planteamientos teóricos de Vidal, Duran y Vilar (2010). Por un lado, discreparon con estos autores porque para ellos las tareas musicales poseen en sí mismas los mecanismos inter-psicológicos necesarios para que aparezcan las interacciones cooperativas: “en música: la interdependencia positiva, dado que hacer música a menudo es una experiencia de grupo; la responsabilidad individual, puesto que cada miembro de un grupo es responsable de su parte dentro del todo; y la interacción cara a cara, ya que la interacción verbal como musical músico a músico” (p. 365). Sin embargo, los resultados del estudio 2 no mostraron estrategias de cooperación en las culturas musicales clásica y flamenca. Por otro lado, la coincidencia mencionada a principio del párrafo con estos autores radica en que cuando ellos observaron la cooperación lo hicieron en la fase de pre-producción, es decir, durante actividades de creación compositivas. Para este tercer estudio empírico se han focalizado los esfuerzos de investigación en la cultura musical clásica sin modificar su modo de producción *taylorista*, con el claro objetivo de *generar dinámicas de cooperación en un grupo perteneciente a la cultura clásica*.

La mente en la cadena de sonido

Quizá pueda parecer paradójico haber atribuido en el estudio 2 las interacciones observadas a las estructuras de los modos de producción musical, y en este estudio 3 pretender generar dinámicas de cooperación en un grupo de música clásica, aparentemente sin variar la estructura del modo de producción. Pues sí, esta paradoja puede darse, pero en realidad es que cada uno de los modos de producción musical son propios de las diferentes sociedades de conocimiento formal descritas por Pozo (2014) y expuestas en el capítulo teórico 4 de este trabajo. Estas sociedades de conocimiento se caracterizan por poseer concepciones compartidas sobre la enseñanza y el aprendizaje descritas en el capítulo teórico 1 por las teorías implícitas (Pozo et al. 2006). Es decir, cada una de estas sociedades del conocimiento formal están caracterizadas por diferentes modos de producción que, junto a otra serie de factores (véase tabla 4.1), conforman las concepciones de enseñanza y aprendizaje compartidas que caracterizan a cada una de las sociedades de conocimiento formal donde se puede situar las diferentes culturas de práctica musical.

Es decir, desde aquí se mantiene la creencia de que es posible que músicos pertenecientes a la cultura clásica gestione sus prácticas desde posiciones cooperativas a pesar de su modo de producción *taylorista*. Pero para ello es necesario que los participantes perciban la situación desde perspectivas más complejas, desde teorías implícitas más propias de la sociedad de la información que de la sociedad industrial a la que pertenece en origen su cultura musical. Es decir, se ha de gestionar la interacción desde la teoría implícita más avanzada, la teoría constructiva. Estas teorías implícitas fueron presentadas en profundidad durante el capítulo teórico 1, más tarde, en el estudio empírico 1 se las relacionó con las estructuras de aprendizaje formal e informal, en el estudio empírico 2 con los diferentes modos de producción musical y las categorías del Sistema de Análisis SAPIL (GIACM, 2011). En este último estudio se ha tenido a bien relacionarlas con un concepto básico en la producción musical como es la *cadena de sonido*.

En su descripción genérica, esta metafórica cadena de sonido o *cadena de producción del sonido*, describe el camino recorrido por la onda sonora desde su fuente

de producción a los medios de reproducción (altavoces), pasando entre medias por sistemas de captación y procesadores de señal (Zager, 2011). En esta ocasión emplearemos esta metafórica cadena de sonido para ejemplificar y describir la posibilidad de percibir una misma actividad de diferentes maneras según sea la teoría implícita desde la que se actúe. Es decir, como decía el poeta, *todo depende del color del cristal con que se mire*, o más bien y para este caso, todo depende de la teoría implícita desde la que se practique. Para ilustrar esas diferentes formas de percibir una situación se presenta la Ilustración 8.2, en donde aparece una imagen que muestra un proceso de producción musical actual para la cultura clásica.

Así, ejemplificando esas diferentes formas de entender una misma Ilustración 8.2, un productor musical de finales del siglo XX, situaría el comienzo de la cadena de sonido comienza en la fuente sonora, es decir el trombón, y acaba en los altavoces que reproducen la grabación. Sin embargo, desde la psicología de la música y la interpretación musical (¿productores del siglo XXI?) la cadena de sonido comienza en la mente del músico y concluye en la mente de la audiencia. Es decir, al incluir la mente dentro de la cadena de sonido posibilita percibir un mismo modo de producción musical desde diferentes perspectivas, dependiendo de la teoría implícita que se mantenga.

Quizá esta revisión de las teorías implícitas a través de la cadena de sonido pueda resultar caricaturesca, pero se espera al menos que sea de utilidad para poder introducir la principal hipótesis de este estudio empírico que mantiene la creencia de que es posible interaccionar durante la producción musical clásica de manera cooperativa. En esta introducción se describirá la Ilustración 8.2 desde los supuestos ontológico, epistemológico y conceptual de cada teoría implícita. Unos párrafos más abajo se terminarán con la revisión de las teorías implícitas conforme sea conveniente recurrir a ellas para la explicación del diseño de las actividades del programa de instrucción.

Así, desde el supuesto ontológico de la teoría implícita directa, la cadena de producción del sonido comienza en la partitura y acaba en trombón, es decir la música es la partitura, el conocimiento el objeto. Para la teoría implícita interpretativa y constructiva, que comparten supuesto ontológico, la cadena de producción de sonido comienza en la mente y acaba en el trombón. Es decir, la música, el conocimiento, es la acción, el pensamiento y la interpretación. El conocimiento no es la partitura. El

conocimiento no está en el Sistema de Representación Externo (López, Shifres y Vargas, 2005).

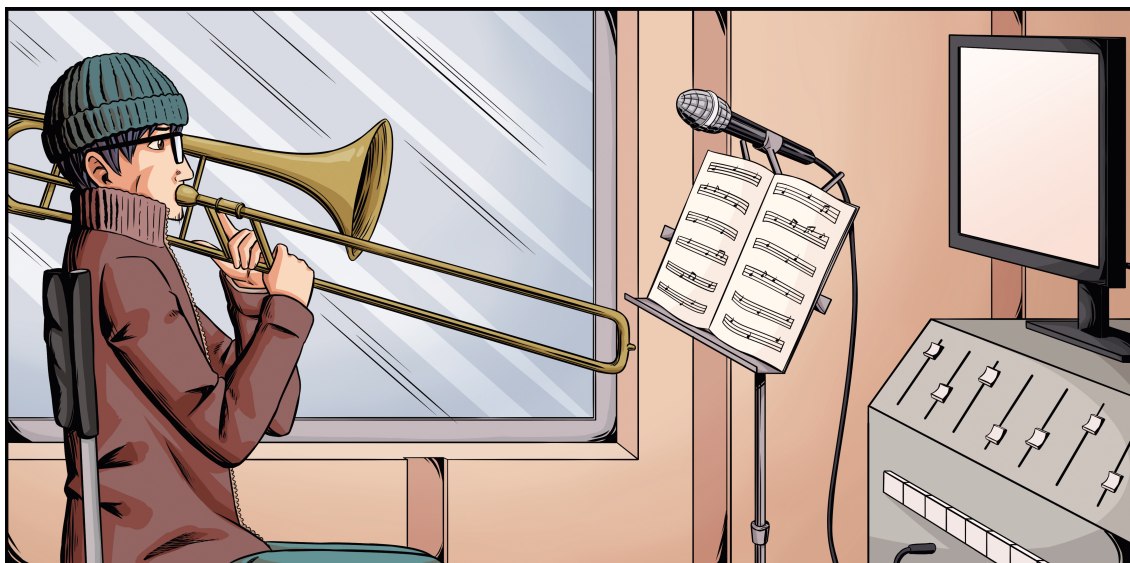


Ilustración 8.2 Sesión de grabación de un trombonista, cualquiera

Por otro lado, desde el supuesto epistemológico la cadena de sonido para la teoría directa, pero también para la interpretativa, tendría como fin la reproducción lo más fiel posible de la partitura. Sin embargo, desde la teoría constructiva la partitura supone una herramienta para alcanzar el verdadero conocimiento musical, el conocimiento de una *forma de lenguaje*. Así, desde este supuesto epistemológico las teorías implícitas tradicionales (directa e interpretativa) el modo de producción musical consiste en la reproducción de un objeto cultural cerrado (partitura) y por otro, la teoría constructiva supone una producción mucho más compleja, en la que a su vez se parte de concebir la música como un sistema de representación. Tal y como se expuso en el capítulo 1 de la parte teórica, es precisamente en esta forma de relacionarse con el objeto de conocimiento, en esta diferencia epistemológica, en donde encontramos la escisión entre las teorías tradicionales y la teoría constructiva (Pozo et al. 2006).

Para finalizar, el supuesto conceptual define el tipo de relaciones conceptuales que hay entre los elementos que componen la teoría implícita. De esta manera, para la teoría implícita directa el éxito de la cadena de producción sonora depende de las cualidades innatas del músico, que haya nacido con el don. Para la teoría implícita interpretativa la eficacia de la cadena de producción sonora dependería de las destrezas técnicas e

interpretativas del músico, que se adquieren practicando mucho. De diferente manera, desde las posiciones constructivas, entre otros factores, el éxito de la cadena de producción del sonido depende de factores que no aparecen en la ilustración 8.2, como contextos sociales, educativos o familiares del músico y que entran en interacción con el sistema de aprendizaje.

Pero a pesar de esto, a pesar de que es posible interactuar de manera constructiva en el contexto de la cultura clásica, además de los resultados de los estudios empíricos 1 y 2 de la presente Tesis Doctoral, han sido varios trabajos de investigación desde los que se ha podido corroborar que la teoría predominante en espacios de enseñanza y aprendizaje de música clásica es la teoría interpretativa (Pozo, 2017). Desde esta teoría, la partitura es el objeto de conocimiento a adquirir, copiar y reproducir, asumiendo que el significado musical se transmite simplemente con la reproducción de la pieza. Así se muestra en investigaciones previas sobre piano (Bautista, 2009), violín (Torrado y Pozo, 2008), instrumentos de viento madera (Marín, 2013), violonchelo (López-Íñiguez, 2013), coros vocales (Corbalán, 2017), sobre las culturas jazzistas, flamencas y clásicas (Casas-Mas, 2013).

Por ello, mantenemos que la cooperación no va a aparecer por el simple hecho de poner a músicos clásicos a trabajar en grupo. Es decir, para alcanzar el principal objetivo de este estudio empírico de generar dinámicas de cooperación en un grupo perteneciente a la cultura clásica se contempla como necesario un programa de instrucción que fomente las prácticas cooperativas. Este programa de instrucción parte del marco teórico sobre cooperación expuesto en el capítulo 2 de la introducción teórica y contempla la instrucción en cuatro ámbitos intervención denominados como (a) *cohesión de grupo*, (b) *aprendiendo a cooperar*, (c) *cooperar para aprender* y (d) *traduciendo el idioma*. Desde estos ámbitos de intervención se pretende instruir a los participantes en estrategias de cooperación, pero también fomentar que los participantes perciban la actividad como una actividad abierta. A continuación, se presentan las actividades diseñadas para la instrucción en estrategias cooperativas, y unas líneas más abajo, se hará lo propio con las actividades diseñadas para percibir el modo de producción clásico como una actividad abierta.

Programa de instrucción en estrategias cooperativas

Tal y como se expuso en el capítulo 2 de la parte teórica, desde los principales planteamientos teóricos sobre cooperación se aceptan como necesarias ciertas requisitos en la estructura de la actividad como en los participantes que la llevan a cabo. Por ejemplo, para Johnson y Johnson (1989) por un lado, la actividad debe poseer interdependencia de objetivos y necesitar de interacciones cara a cara para ser resueltas, y por el otro los participantes han de poseer responsabilidad individual y habilidades interpersonales que posibiliten el procesamiento grupal de la tarea.

Algo similar propone Kagan (1989), para quien los participantes deben poseer responsabilidad individual y la actividad interdependencia de objetivos, siendo necesario tareas estructuradas y pautadas que garanticen la participación igualitaria.

Desde el tercero de los principales planteamientos teóricos expuestos en el capítulo 2 de la parte teórica, desde los postulados teóricos de la psicología de la educación, se describieron como necesario que las actividades tengan un carácter abierto, es decir con múltiples soluciones, pero también que los participantes posean las habilidades necesarias para regular puntos de vista moderadamente divergentes (Colomina y Onrubia, 1990). En definitiva, se necesitan habilidades sociales y una actividad abierta para que aparezcan interacciones cooperativas.

A continuación, se describen las sugerencias de los principales teóricos para *fomentar las habilidades y actitudes personales en los participantes de un grupo de música de la cultura clásica para posibilitar las dinámicas de interacción cooperativa*. Más adelante, se abordarán los planteamientos necesarios para *Fomentar que los participantes perciban que el modo de producción musical clásico es una actividad abierta*.

Instruyendo en habilidades sociales

El aprendizaje de habilidades cooperativas es en primera instancia un aprendizaje de procedimientos y actitudes. Por ello, se ha tenido a bien tener en cuenta para la creación

del programa de instrucción los cinco pasos esenciales planteados por Johnson, Johnson y Holubec (1999b) en la enseñanza de habilidades cooperativas:

1. Asegurarse de que los alumnos vean la necesidad de la habilidad.
2. Asegurarse de que los alumnos entiendan de qué se trata la habilidad y cuándo se la debe usar.
3. Preparar situaciones de práctica y fomentar el dominio de la habilidad.
4. Asegurarse de que los alumnos dispongan del tiempo y de los procedimientos necesarios para el procesamiento de uso de la habilidad (y reciban realimentación).
5. Asegurarse de que los alumnos perseveren en la práctica de la habilidad hasta que se convierta en una acción natural.

Dicho programa de intervención tiene como objetivo fomentar el desarrollo de las actitudes y habilidades que permitan la cooperación. Según Johnson et al. (1999 b) los aprendizajes de este tipo de habilidades atraviesan una serie de etapas, las cuales se describen a continuación.

1. Conciencia de que la habilidad para cooperar es necesaria.
2. Comprensión de cuál es la habilidad.
3. Realización tímida y torpe de la habilidad. (La práctica de cualquier habilidad nueva hace sentir algo torpe a quien la realiza, al principio).
4. Sensación de falsedad en la realización de la habilidad. (Muchos alumnos se sienten poco sinceros o incluso falsos cuando empiezan a usar una habilidad. Después de un tiempo, la torpeza y realización de la habilidad se hace más fluida. El estímulo del docente y los pares es necesario para que los alumnos puedan superar esta etapa).
5. Uso diestro pero mecánico de la habilidad.
6. Uso habitual y automático, en el que la habilidad se integra plenamente en el repertorio de conductas de una persona y parece algo natural.

Por otro lado, según Ortiz, Martín & Alemany (2010), la actitud cooperativa no se adquiere de forma espontánea en las interacciones sociales, sino que requiere considerar el aprendizaje cooperativo como contenido propio del aprendizaje. El

programa de instrucción está estructurado según los ámbitos de intervención que Pújolas (2008) señala como necesarios: (a) *creación y cohesión de un equipo*, (b) *aprender a cooperar*, (c) *cooperar para aprender* (véase también Albalat, 2011). Pero, además, debido a nuestro contexto de actuación la práctica instrumental en la cultura clásica, el marco teórico de las concepciones de enseñanza y aprendizaje, y la hipótesis de este estudio que mantiene que la cooperación es posible mientras se interaccione desde el nivel de representación semántico se ha tenido a bien incluir un cuarto ámbito de intervención (d) *nivel de representación semántico*. De esta manera, el programa de instrucción está conformado por objetivos y contenidos tanto musicales como sociales.

Para evitar que la acción gire sólo en torno a los objetivos musicales, como cabría de esperar, se ha prestado especial atención a la manera en la que se presentan cada una de las actividades propuestas. Para ello, se han contemplado los pasos propuestos por Barkley, Cross & Major (2008) que facilitan la comprensión de la tarea, no sólo desde el ámbito de musical, sino especialmente desde el ámbito social.

- *Explique la actividad*. Una visión general básica ayuda a los estudiantes a ver el “cuadro completo”.
- *Clarifique los objetivos*. Contar a los estudiantes la finalidad de la actividad ofrece la oportunidad de relacionar la tarea con objetivos más generales de clase y con los conocimientos previos o de indicar nuevos conceptos que haya que abordar, ayudándoles, de este modo, a ver los beneficios de la actividad.
- *Destaque los procedimientos*. Describir exactamente y paso a paso lo que van a hacer los estudiantes minimiza o elimina la confusión durante la actividad.
- *Ponga ejemplos*. Poner un ejemplo concreto que ilustre el proceso a mostrar una maqueta del producto final puede ayudar a los estudiantes a hacerse una idea más clara de lo que deben hacer.

- *Recuerde a los grupos las reglas para la interacción en grupo.* Revisar o establecer unas reglas básicas ayuda a prevenir problemas futuros. Es conveniente recordar aspectos como el respeto y la ayuda mutua así como la escucha activa.
- *Establecer límites de tiempo.* El establecimiento de un límite de tiempo ayuda a los estudiantes a marcarse un ritmo. Si la estimación es más bien escasa, los participantes pueden trabajar rápida y eficientemente, y si es preciso, este límite siempre puede ampliarse.
- *Facilite la instrucción inicial.* Lo más frecuente es que las instrucciones iniciales de las actividades se presenten en forma de preguntas o problemas, es interesante también realizar una instrucción inicial en base a los procedimientos.
- *Consulte a los estudiantes para calibrar su comprensión y deje que hagan preguntas.* Demandar a los alumnos si tienen alguna duda antes de comenzar la actividad le dará ocasión para clarificar algunos aspectos de la misma que puedan haber quedado confusos.

Resumiendo, a través de las propuestas de los cinco pasos para la enseñanza de habilidades cooperativas y las fases por las que atraviesa su aprendizaje (Johnson et al., 1999b), partiendo de la estructura propuestas de ámbitos de intervención de Pújolas (2008), así como de las consideraciones de Barkley, Cross & Major (2008) para que los contenidos sociales sean verdaderos contenidos de aprendizaje se han redactado los tres primeros ámbitos de intervención del programa de instrucción. A partir de las consideraciones sobre las teorías implícitas que serán descritas en el siguiente apartado se diseñó el cuarto ámbito de intervención. En la tabla 8.1, se presenta una síntesis de los ámbitos de intervención y las actividades propuestas, con las que se pretende comprobar nuestra principal hipótesis. Para un conocimiento más detallado del programa de instrucción se recuerda que está descrito en detalle en el ANEXO VI. A continuación, se procede a describir las actividades destinadas a que los participantes perciban la actividad de manera abierta.

Tabla 8.1 Esquema resumen del programa de instrucción en estrategias de cooperación

Ámbito de intervención	Actividades	Fuente
<p><i>A: Creación y cohesión de un equipo. Ámbito de intervención A: Creación y cohesión de un equipo.</i></p> <p>Ganar pericia exige “socios en el aprendizaje” que estén dispuestos a confiar en el otro, hablar con franqueza y observar el desempeño de los demás durante un período prolongado. Para ellos vemos necesario o que los grupos generen una identidad colectiva que les permita conocerse mutuamente ; compartir experiencias que les hagan sentir que pertenecen a un grupo.</p>	<p>Entrevista en tres pasos. Rompiendo el hielo.</p> <p>Grupos de conversación.</p> <p>Rueda de ideas. ¿Cómo no llamamos?</p>	<p>Kagan (1998)</p> <p>Kagan (1998)</p> <p>Kagan (1998)</p>
<p><i>B: Aprender a cooperar. Las habilidades sociales son un contenido que se debe enseñar directamente. El subyugado.</i></p> <p>un equipo es necesario que sus miembros sepan comportarse solidariamente, tomar decisiones comunicarse asertivamente, escuchar, dar y recibir ayuda, etc. Durante este ámbito de intervención se prestará especial atención al incremento de la interacciones cara a cara de alto grado de calidad cooperativa y la responsabilidad individual.</p>	<p>Lápiz al centro: Líder o subyugado.</p> <p>Juego de Roll. ¿cómo tomamos decisiones?</p> <p>El rompecabezas.</p>	<p>Kagan (1998)</p> <p>Creación Propia</p> <p>Kagan (1998)</p>
<p><i>C: Cooperar para aprender. Es necesario la práctica y entrenamiento en estrategias de cooperación, a través de estructuras sencillas (como lápices al centro) y/o estructuras complejas (como grupos de investigación). Para aprender a cooperar se han organizado los procesos de enseñanza y aprendizaje.</i></p>	<p>Lápiz al centro cada de tres minutos</p> <p>Parada de tres minutos</p> <p>El método rompecabezas</p> <p>Disfrutando de cooperación.</p>	<p>Barkley et al. (2008)</p> <p>Barkley et al. (2008)</p> <p>Barkley et al. (2008)</p> <p>(2008)</p>
<p><i>D: Traduciendo el idioma La música desde otra epistemología, como sistema de representación y la cooperación como estrategia para la construcción de su significado.</i></p>	<p>¿A qué suena esa foto?</p> <p>Música y palomitas.</p> <p>Traduciendo el idioma.</p>	<p>Creación Propia</p>

El modo de producción clásico como actividad abierta

Como decíamos unas líneas más arriba para que aparezca la cooperación también es necesario que la actividad se perciba como una actividad abierta, es decir, que posea

varias soluciones. Tras la realización de los tres primeros ámbitos de intervención destinado a fomentar las habilidades personales necesarias para la cooperación, es en el cuarto y último ámbito de intervención donde se plantean actividades destinadas a instruir a los participantes en interacciones desde niveles de representación más complejos, concretamente desde el nivel de representación semántico, que como expusimos unas líneas más arriba, permite percibir la actividad como una tarea abierta. A partir de las diferencias y similitudes entre los supuestos epistemológico, ontológico y conceptual se han diseñado las actividades para conseguir que los participantes perciban el modo de producción clásico como una actividad abierta.

Como se expuso unas líneas más arriba, para la teoría implícita directa la cadena de producción del sonido comenzaba en la partitura y por cuestiones casi mágicas, pasa directamente al instrumento. Dicho de otro modo, la teoría directa es la concepción más simple por no contemplar ningún proceso mental para la adquisición de conocimiento (supuesto ontológico) puesto que el objeto refleja a la perfección el conocimiento (supuesto epistemológico). Es decir, el conocimiento musical está en la partitura, en el producto cultural, y el aprendizaje supone la apropiación con el fin de reproducirlo. Para esta teoría implícita saber música es poder interpretar partituras, cuanto mejor y más fiel se sea a la partitura mayor es el conocimiento que se tiene sobre música, o sea mejor músico se es.

Por su parte, la cadena de sonido de la teoría implícita interpretativa comienza en el músico, con una mente que posee ciertas destrezas técnicas (afinar, mantener un pulso, articular, diferenciar matices, etc...) y acaba en el instrumento como fuente de producción sonora. Esta teoría interpretativa posee un mayor grado de complejidad, puesto que contempla la necesidad de procesar la información que posee la partitura (supuesto ontológico), pero con la única intención de poder desentrañar el conocimiento que refleja el objeto (supuesto epistemológico), es decir, entre las condiciones del objeto (partitura) y los resultados median los procesos cognitivos (supuesto conceptual). Para esta teoría implícita, se sabe música si se saben interpretar partituras y cuanto más fiel y de mayor calidad técnica y expresiva se posee, mejor músico se es.

Por otro lado, para la teoría constructiva la cadena de producción del sonido comenzaba en la mente del músico y finalizaba en la mente de la audiencia. Aunque

también contempla la necesidad de mediación de procesos cognitivos (supuesto ontológico), el objeto (partitura) no refleja el conocimiento, sino que es una herramienta para la adquisición del mismo, la música como sistema de representación (supuesto epistemológico). De esta manera, se generan relaciones complejas entre el objeto y los resultados, puesto que ya no median solo los procesos cognitivos, sino que influyen otros factores como el contexto social y cultural, lo que supone una re-descripción de la información e incluso de la persona que aprende. Desde esta concepción, un músico es una persona que usa la música como un lenguaje, una herramienta cultural con la que construye el significado de su cotidianidad.

Por ello, a pesar de que todas las situaciones de aprendizaje poseen una estructura interna de participación (Kagan, 2003) y que estas estructuras internas de participación están restringidas por los modos de producción, a su vez esta estructura interna de participación depende de la teoría implícita desde la que se gestione la interacción durante la práctica musical. Es decir, si la interacción se realiza desde un nivel de representación fonológico o sintáctico, la actividad que subyace a la partitura resulta cerrada y poco propicia para la cooperación, pero si la interacción se realiza desde el nivel de representación semántico la estructura de la actividad resulta abierta y por ello propicia para la cooperación (Colomina y Onrubia, 1990). Por ello, el programa de instrucción también contempla el ámbito de intervención *D traduciendo el idioma* para fomentar las gestiones de la interacción desde otra epistemología desde la cual la música es un sistema de representación.

Una vez llevado a cabo el programa de intervención se espera poder observar interacciones de carácter cooperativo. Para comprobar si el programa de intervención ha tenido éxito se realizará un análisis a través del SAPIL (GIACM, 2011). A continuación, se exponen brevemente las dimensiones, sub-dimensiones y categorías que permiten distinguir las acciones cooperativas de las tradicionales, junto con una breve introducción de las actividades que han sido diseñadas en el programa de instrucción para la influencia sobre las mismas. Este programa de instrucción puede ser consultado en su totalidad en el ANEXO VI.

Dimensiones a instruir, dimensiones observar

Tal y como se expuso en el capítulo 5 de la parte teórica y en los estudios empírico 1 y 2, el SAPIL (GIACM, 2011) está estructurado a partir de las tres dimensiones que se pueden identificar en los contextos de enseñanza y aprendizaje: resultados, procesos y condiciones (Pozo, 2008). A continuación, se presentan las dimensiones, sub-dimensiones y categorías empleadas para el análisis de la interacción, prestando especial atención a aquellas para las que se han diseñado en el programa sobre las mismas.

Cabe aclarar en este momento que el orden de la siguiente presentación corresponde al orden del SAPIL (GIACM, 2011) (resultados, procesos y condiciones), y éste no coincide con el orden de las actividades del propio del programa de instrucción incluido en el ANEXO VI. Esta instrucción ha sido diseñada *fomentar las habilidades y actitudes personales en los participantes de un grupo de música de la cultura clásica para posibilitar las dinámicas de interacción cooperativa* y también *fomentar que los participantes perciban que el modo de producción musical clásico es una actividad abierta*, que como se ha descrito unas líneas más arriba se muestran como componenets necesarios para que aparezca la cooperación (Colomina y Onrubia, 1990; Johnson y Johnson, 1989; Kagan, 1989).

Resultados

Como se expuso unas líneas más arriba, es en la dimensión de los resultados, en la sub-dimensión de niveles de representación musical y concretamente en la categoría *nivel de representación semántica* desde donde se puede percibir la práctica como una actividad abierta pues a una pieza musical se le pueden atribuir diferentes significados, es decir la tarea puede tener diferentes soluciones. Sin embargo, desde los niveles de representación fonológica y sintáctica, la actividad se presenta cerrada pues el compositor ya tomó la gran mayoría de esas decisiones en la fase de pre-producción.

Por otro lado, los resultados de los estudios empíricos 1 y 2 mostraron como la cultura musical clásica mayoritariamente gestiona sus prácticas desde el nivel de representación fonológico. Por ello, el programa de instrucción descrito en el ANEXO

VI contempla en el ámbito de intervención D (traduciendo el idioma) una batería de tres actividades para que los participantes puedan interactuar desde el nivel de representación semántico: (a) *¿A qué suena esta foto?*; (b) *Música y palomitas*; (c) *traduciendo el idioma*. Para poder realizar el análisis de la influencia de estas actividades en la interacción de los participantes, en la tabla 8.2 se muestran las categorías para la subdimensión niveles de representación que serán empleados en el análisis de datos del presente estudio empírico 3.

Tabla 8.2 Categorías para los niveles de representación. Adaptado de Gómez-Ariza et al. (2000 a y b)

Categoría	Definición	Ejemplo	Contraejemplo
Fonológico	Incluye los aspectos que describen directamente el sonido en alguna de sus cualidades. <i>Acentos, puntillos, notaciones, bemoles, sostenidos, reguladores, tempo, corcheas, finales, falsetas, acordes...</i>	-TBN: Dos negras, acento y puntillo. -TB: ¿Puede ser o es sólo nosotros? -TP2: Sí, sí, sí.	-TB: ¿Te podrías despegar más del atril? -TP1: ¿Alguien me puede dejar un lápiz?
Sintáctico	Corresponde al Nivel Sintáctico del SAPIL aparece algún término que se refiera a la estructura de la pieza: parte, re exposición, estribillo, solo, estrofa, copla, cuarteta...	-TB: Vale. En el primer acorde, ¿que nota llevamos? mi natural, ¿no? ¿re sostenido? Entonces es un <i>la</i> mayor, vamos a ver si lo afinamos.	-TB: ¿Os parece bien que lo pillemos Da capo? -TP2: Sí. -TP1: Lo veo bien. -TBN: Sí.
Semántico	Corresponde a relacionar conceptualmente la obra con su contexto de producción e interpretación, considerando elementos expresivos, comunicativos, históricos, etc.	-VZ: ¿No? y de ahí volver a entrar otra vez yo y es como que queda muy orgánico... -GT: ¡Vale tío!	-TB: Vale antes de seguir, a dejarlo ya claro, ¿Cortamos en el valor que es o cortamos antes? -TBN: En el valor.
Gestión Holística	Corresponde al contenido tratado sobre la interacción de los participantes, las condiciones físicas del lugar o cuando en un episodio no aparece de manera explícita ninguna de las categorías anteriores.	-TB- ¿Os parece bien que lo pillemos Da capo? -TP2: Sí. -TP1: Lo veo bien.	-TP2: Vale, me he perdido. -TB: En los cuatro, en los cuatro compases que tienes tú solo, ¿qué haces? Me refiero, ¿entras en cadencia?

Procesos

Para este estudio empírico 3, no se poseen referencias teóricas que permitan asociar los procesos cognitivos verbales de las sub-dimensiones *gestión del conocimiento previo, planificación, evaluación o motivación* a las prácticas cooperativas o tradicionales. Tampoco se han encontrado referencias teóricas que relacionen las

categorías *comprensión* y la *gestión de la atención* con las estrategias de cooperación o tradicionales. Es decir, no podemos pensar que un grupo coopere más o menos a sazón de la presencia de estos procesos cognitivos. En base a esto, el programa de instrucción no contempla actividades para influir sobre la presencia de dichos procesos, aunque sí, como se expondrá más adelante sobre las condiciones en las que aparecen. No obstante, estas categorías han sido observadas durante el análisis de las prácticas de ensayo. Para ello se han empleado las mismas categorías expuestas en el capítulo 5 de la parte teórica y el estudio empírico 2. En esta ocasión no se presentan estas categorías, remitiendo al lector a la tabla 7.14 del estudio empírico 2 si deseara volver a su consulta.

Sin embargo, la presencia de la categoría *representación mental* de la subdimensión de mono-categoriales si puede relacionarse con las estrategias de cooperación. Es decir, la atribución de significado a un fragmento musical es en sí mismo un proceso construcción de una representación mental a través del cual los participantes generan una imagen mental sobre la música. Esta categoría es trabajada durante el ámbito de intervención D. En la tabla 8.3 se recuerda la definición de dicha categoría.

Tabla 8.3 Definición ejemplo y contraejemplo de la categoría *representación-mental*. Extraído de SAPIL (GIACM, 2011)

Categoría	Definición	Ejemplo	Contraejemplo
Representación mental	Verbalizaciones mediante las que se proponen actividades con la finalidad de trabajar o generar una representación mental, sonora, táctil o visual, esté o no relacionada con una pieza o sonido en concreto.	-Escuchar interiormente la partitura. -Cantar mientras se toca, para vigilar la afinación. -Cantar la pieza antes de tocarla. -Visualizar con los ojos cerrados las teclas del piano donde están los acordes. -Hacer ejercicios de interdependencia de dedos con la misma digitación de la pieza, pero sin el instrumento.	-Que afine el instrumento, es fundamental para poder tocar la pieza.

Condiciones

Por último, es en esta dimensión de las condiciones en la enseñanza y el aprendizaje en donde el programa de instrucción manifiesta una gran mayoría de sus

esfuerzos. En los dos primeros ámbitos de intervención se proponen actividades que primero hagan conscientes a los participantes de la posible existencia y convivencia de diferentes puntos de vista (ámbito de intervención a) para seguidamente hacerlos conscientes de los diferentes roles que se pueden desempeñar durante el desarrollo de las prácticas de ensayo pretendiendo lograr con ello condiciones mucho más horizontales y de mayor reciprocidad entre los participantes (ámbito de intervención b).

De esta manera, en cuanto a la forma de compartir información, a partir de Mercer (1997) se ha situado las categorías informar sumativa e informar discusión cercanas a las interacciones tradicionales, mientras que la categoría informar explorativa a la gestión cooperativa.

En cuanto a la gestión de la acción, se han situado la categoría ordenar a las prácticas tradicionales y la categoría explorativa a las prácticas cooperativas en base al planteamiento de Monereo y Duran (2002) sobre la homogeneidad de roles necesaria para que aparezcan las interacciones cooperativas. En la tabla 8.5 muestra una síntesis de las categorías propuestas para cada una de las dimensiones descritas anteriormente.

Tabla 8.4 Categorías de análisis de la dimensión contenidos. Extraído de SAPIL (GIACM, 2011)

Categoría	Definición	Ejemplo	Contraejemplo
<i>Informar explorativa.</i> (Cooperativo)	Aportar información crítica	-a mí me pide una frase más.	-sí, a mí también me pide una frase más.
<i>Informar sumativa.</i> (Tradicional)	Asentir, o repetir la información ya dada por una voz anterior. Sin aporte crítico.	-sí, a mí también me pide una frase más. -sí.	-vale, pero también deberíamos entrar un poco más rápido.
<i>Informar discusión.</i> (Tradicional)	Aportar información contraria, sin argumentar, a la expuesta por una voz anterior, interrupción del discurso de una voz que no llega a ser tenida en cuenta.	-No, no, no, son dos “ff” en el 32.	-No, debemos tocar más piano, pero no por ello bajar el tempo.
<i>Ordenar.</i> (Tradicional)	Verbalizaciones de alguno de los participantes en las que se explicita la acción a realizar.	-¡Vamos a repetirlo!	Deberíamos repetirlo otra vez.

<i>Proponer.</i> (Cooperativo)	Verbalizaciones de alguno de los participantes en las que se explicita, de modo tentativo o alternativo, una posible acción a realizar. Preguntas referentes a la acción a seguir.	-Por mi parte lo volvemos a repetir. -¿Lo hacemos da capo?
-----------------------------------	--	---

Pero, además, es en esta dimensión de las condiciones en el aprendizaje en dónde es posible identificar y distinguir las prácticas cooperativas. Tal y como se expuso en los capítulos 2 y 5 de la parte teórica la cooperación no sucede dentro de las personas sino entre las personas. Es decir, la cooperación es la condición en el aprendizaje a través de la cual los participantes construyen significado de manera conjunta (Monereo y Duran, 2002). En la tabla 8.4 se presentan estas categorías con sus ejemplos y contraejemplos.

Tabla 8.5 Categorías para los procesos cognitivos grupales. Extraído de SAPIL (GIACM, 2011)

Categoría	Definición	Ejemplo	Contraejemplo
Cooperación	Verbalizaciones mediante las que se construyen de manera conjunta significados, tanto verbales como musicales, así como acciones.	-Deberíamos sonar más fuerte en el 33. -Pero es que después viene un fuerte muy trágico. -Ya, pero en ese momento es un momento dulce e intenso.	-En el 33 pone una f y no hemos llegado. -Vale. -Ok, más fuerte.

El fomento de la aparición de este tipo de gestión del aprendizaje grupal es el principal objetivo del programa de instrucción detallado en el ANEXO VI apareciendo en todos los ámbitos de intervención. Sin embargo, es en el ámbito de intervención B *aprendiendo a cooperar* donde podemos situar por primera vez la formación de estas estrategias de interacción de manera explícita.

Para finalizar, otro requisito necesario para que aparezcan interacciones de carácter cooperativo son las habilidades personales de los participantes de las tareas (Colomina y Onrubia, 1990; Johnson y Johnson, 1989; Kagan, 1990). Por ello el programa de instrucción también contempla actividades de formación que puedan influir en las categorías *ayuda fría* y *ayuda cálida*. Recordando lo expuesto en el capítulo 5, la ayuda fría es aquella en la que se aporta información sobre los contenidos y la ayuda calida supone el apoyo en aspectos emocionales. A pesar de que la acepción aceptada

para los procesos de cooperación, la creación de significados de manera conjunta (Monereo y Duran, 2002), no contempla la distinción del tipo de ayuda en contenidos (frías) o aspectos emocionales (cálidos) se ha tenido a bien contemplar estas categorías por el peso que se otorga desde el marco teórico a los aspectos sociales y emocionales que acompañan a los contextos en los que se desarrolla el aprendizaje cooperativo. Cabe recordar, por ejemplo, la distinción propuesta por Pujolás et al. a partir de su etimología “colaborar proviene del latín <<co-laborate>>, <<laborare cum>>, que significa <<trabajar juntamente con>>. En cambio, cooperar proviene del latín <<co-operate>>, <<operare cum>>, cuya raíz es el sustantivo <<opera, -ae>>, que significa trabajo, pero que también significa ayuda, interés, apoyo” (2009, p. 232).

Las actividades de formación para que aparezca este tipo de ayuda están expresadas de manera explícita en los objetivos de la tercera actividad del ámbito B: *El rompecabezas. Co-interpretando* (véase ANEXO VI). En la tabla 8.6 se recuerdan la definición de estas categorías con sus ejemplos y contra-ejemplos.

Tabla 8.6 Categorías para los contenidos actitudinales. Adaptado de Sixte y Sánchez (2012)

	Dimensión <i>qué</i>	Ejemplo	Contraejemplo
Ayudas frías.	Establecen y clarifican la meta	-En el calderón hay una respiración.	-Respira en el calderón.
Ayudas cálidas.	Gestionan las creencias, estados emocionales, motivación extrínseca.	-Es muy bonito ese pasaje. -Puedes conseguirlo.	-Respira más profundo en el calderón.

En resumen, este tercer estudio tiene como principal objetivo fomentar la aparición de prácticas cooperativas en un grupo perteneciente a la cultura de música clásica. Para ello se ha diseñado un programa de instrucción. Este programa persigue a su vez dos objetivos, fomentar las habilidades personales de los participantes (ámbitos de intervención A, B y C), pero también fomentar interacciones desde el nivel de representación semántico (ámbito de intervención D). Es decir, se necesita conseguir pasar de un uso de la partitura, en el que el principal objetivo es la apropiación y reproducción de un producto cultural cerrado, a un uso más experimental con modelos alternativos de interpretación y cuyo fin sea dotar de significado a la obra.

Para comprobar si se ha conseguido fomentar la aparición de prácticas cooperativas en un grupo perteneciente a la cultura de música clásica, es necesario alcanzar los siguientes 2 objetivos de investigación. El primero de ellos atiende a comprobar si el programa de instrucción ha tenido éxito y el segundo de ellos para comprobar de qué factores depende esta aparición de la cooperación, es decir con qué categorías se relaciona la cooperación.

Objetivos e hipótesis

1. *Comprobar y comparar el efecto de la variable programa de instrucción desde las teorías implícitas en la gestión de la interacción.* Para este objetivo se mantiene la creencia de que sólo se verán influenciadas las categorías para las cuales el programa de instrucción posee alguna actividad. Pero, además, se mantiene la creencia de que sólo se modificará de manera significativa la presencia de las mismas en la situación post-experimental del grupo experimental.

1.1. *Comprobar y comparar el efecto de la variable programa de instrucción en la gestión de las prácticas de ensayo a través de la dimensión resultados.* Para este objetivo se mantiene la creencia de que existirá un aumento de interacción desde el nivel de representación semántico.

1.2. *Comprobar y comparar el efecto de la variable programa de instrucción desde las teorías implícitas en la gestión de la interacción desde la dimensión procesos cognitivos.* Para este objetivo se mantiene la creencia de que habrá una mayor presencia de procesos de representación mental sin mostrar cambios las demás categorías.

1.3. *Comprobar y comparar el efecto de la variable programa de instrucción en la dimensión condiciones.* Para este objetivo se mantiene la creencia de que habrá un aumento de la información explorativa, así como una gestión de la acción a través de propuestas. Por otro lado, se espera una mayor presencia de la categoría cooperación además de una mayor presencia de ayudas cálidas debido a la instrucción en habilidades sociales.

2. *Comprobar y comparar desde las teorías implícitas la relación entre la categoría cooperación de la dimensión procesos cognitivos y las demás categorías observadas en las dimensiones resultados, procesos y condiciones.* Para este objetivo se mantiene la creencia de que la cooperación estará relacionada con aquellas categorías que fueron descritas unas líneas más arriba como necesarias para la cooperación desde el marco teórico

2.1 Comprobar la relación entre la categoría cooperación y las categorías de la dimensión resultados. Para este objetivo se mantiene la creencia de que la cooperación estará relacionada de manera significativa con el nivel de representación semántico.

2.2 Comprobar la relación entre la categoría cooperación y las categorías de la dimensión procesos. Para este objetivo se mantiene la creencia de que la cooperación estará relacionada de manera significativa con el proceso cognitivo de representación mental.

2.3 Comprobar la relación entre la categoría cooperación y las categorías de la dimensión condiciones. Para este objetivo se mantiene la creencia de que la cooperación estará relacionada de manera significativa con la información explorativa y la gestión de la acción a través de propuestas. También se espera que la cooperación esté relacionada con ayudas de tipo cálidas.

Método

Participantes

La selección de la muestra ha tenido un criterio incidental. Los grupos experimental y control han sido quintetos de viento metal formados por dos trompetas, una trompa, un trombón y una tuba. Este tipo de agrupación apareció por primera vez en el 1940 en Estados Unidos y es el equivalente al cuarteto de cuerda o el quinteto de viento clásico de viento madera.

Ambos quintetos estuvieron formados por alumnos de los cursos 4º, 5º y 6º de Enseñanzas Profesionales de Música. Los grupos fueron formados antes del proceso de investigación perteneciendo a agrupaciones de la asignatura de música de cámara de dos conservatorios de la Región de Murcia. En un primer momento, se prepararon dos grupos de música de cámara de características similares de alumnos del Conservatorio Profesional de Música Narciso Yepes de Lorca. Sin embargo, dos participantes de este primer grupo control se dieron de baja académica, por ello, se hubo de buscar un nuevo grupo control encontrándolo en el Conservatorio Profesional de Música de Murcia.

Cabe mencionar que el CPM de Murcia es un centro de estudios integrados en los que los alumnos no sólo comparten estudios musicales sino también comparten los generales de la ESO y el Bachillerato. Por el contrario, los alumnos del CPM de Lorca no pertenecen al plan de estudios de horarios integrados con lo que los participantes sólo comparten los espacios de aprendizaje musical. Sin embargo, ninguno de los grupos mostraba actividad grupal fuera del aula. En la tabla 8.7 se muestra una descripción detallada de los participantes de cada grupo en términos de género, edad y curso académico en el momento de la investigación.

Tabla 8.7 Descripción de los participantes de los grupo experimental y control

Experimental				Control		
Sujeto	Edad	Género	Curso	Edad	Género	Curso
Trompeta 1	19	Varón	6°	17	Varón	6°
Trompeta 2	16	Varón	5°	17	Varón	5°
Trompa	18	Varón	6°	16	Varón	4°
Trombón	19	Mujer	5°	15	Varón	5°
Tuba	16	Varón	5°	29	Varón	6°

Procedimiento e instrumentos

Al igual que en el estudio empírico 2, la grabación de las sesiones de prácticas se realizó con una cámara Sony DCR-SX22. Los vídeos fueron procesados usando el programa iMovie'11 versión 9.0.8 (1778). Se realizó la transcripción del discurso verbal, así como el registro de cada una de las intervenciones musicales. Los diferentes tipos de intervenciones, verbales y musicales, fueron agrupadas por Episodios, que como se expuso en el capítulo 5, es el tiempo que transcurren los participantes hablando de un determinado tema. Se observó cada uno de los episodios de ensayo de nuestras culturas para atribuirles, en el caso de ser pertinente, las diferentes categorías del SAPIL (GIACM, 2011) descritas unas líneas más arriba.

La toma de muestra del grupo experimental se realizó el 25 de octubre de 2016. Seguidamente se procedió a la aplicación del programa de instrucción descrito unas líneas más arriba y que debido a la extensión del mismo y con el fin de facilitar la lectura, se detalla en el ANEXO VI. A continuación, en la tabla 8.8 se presenta la planificación realizada a priori para la aplicación del programa de instrucción detallado unas líneas más arriba.

Tabla 8.8 Esquema programa instrucción en estrategias cooperativas aplicado

Ámbito de intervención	Actividad	Fuente	Fecha	Duración
<i>A: Creación y cohesión de un equipo.</i>	Entrevista en tres pasos: Rompiendo el hielo.	Kagan (1998)	8/11/16	15 -20 min
	Grupos de conversación. Experiencias previas.	Kagan (1998)	8/11/16	15 – 20 min
	Rueda de ideas. ¿Cómo no llamamos?	Kagan (1998)	8/11/16	15 min
<i>B: Aprender a cooperar.</i>	Lápiz al centro: Líder o subyugado.	Kagan (1998)	15/12/16	30 min
	Juego de Roll. ¿cómo tomamos decisiones?	Creación Propia	15/11/16	30 min
	El rompecabezas. Co-interpretado	Kagan (1998)	22/11/16	30 min
<i>C: Cooperar para aprender.</i>	Lápiz al centro cada tres minutos	Barkley et al. (2012)	22/11/16	30 min
	Parada de tres minutos	Barkley et al. (2012)	29/12/16	30 min
	El método rompecabezas: Disfrutando de la cooperación.	Barkley et al. (2012)	29/11/17	30 min
<i>D: Traduciendo el idioma</i>	¿A qué suena esa foto?	Creación Propia	13/12/17	15 min
	Música y palomitas.	Creación Propia	13/12/17	15 min
	Traduciendo el idioma.	Creación Propia	13/12/17	20 min

Análisis de datos

La descripción de los resultados será llevada a cabo en dos fases. En la primera de ellas se realizará un macroanálisis en donde se compararán los episodios de cada una de las situaciones de los dos grupos participantes a través de las categorías descritas unas líneas más arriba. Al igual que en el estudio empírico 2, se han empleado los análisis paramétricos de *chi-cuadrado* y el Análisis de Residuos Estandarizados (ARS en lo sucesivo) por ser el más propicio para las características de las variables. Los análisis fueron realizados usando el software IBM SPSS Statistics Versión 21.0.

Una vez descrito el macroanálisis se procederá con el microanálisis. Para ello se han seleccionados tres episodios que servirán para describir y comparar las estrategias de gestión tradicionales con las estrategias de gestión cooperativa, pero también relacionando ambos tipos de prácticas (tradicional y cooperativas) con las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza.

Diseño

Se presenta un estudio cuasi experimental en el que participaron dos grupos homogéneos para las características tipo de agrupación, número de componentes y nivel de formación. La estructura corresponde a un estudio 2x2 con dos variables independientes: VI-MOMENTO DE OBSERVACIÓN (pre-experimental-post-experimental) y VI-TRATAMIENTO EXPERIMENTAL (con instrucción cooperativa y sin ella). Las variables dependientes corresponden con las categorías del SAPIL (GIACM, 2011) y se enumeran a continuación:

❖ DIMENSIÓN DE RESULTADOS:

- ◆ VD-RESULTADOS (gestión holística, fonológico, sintáctico y semántico)

❖ DIMENSIÓN DE PROCESOS COGNITIVO:

- ◆ VD-GESTIÓN CONOCIMIENTO APRENDIDO O PREVIO (recuperación literal y recuperación con transferencia).
- ◆ VD-GESTIÓN DE LA PLANIFICACIÓN (repetitivo-repaso y planificación).
- ◆ VD-GESTIÓN DE LA EVALUACIÓN (evaluación y atribución).
- ◆ VD-GESTIÓN DE LA COMPRENSIÓN (mono categoría).
- ◆ VD-GESTIÓN DE LA REPRESENTACIÓN MENTAL (mono categoría).
- ◆ VD-GESTIÓN DE LA ATENCIÓN (mono categoría).
- ◆ VD-GESTIÓN DE LA MOTIVACIÓN (categorías: gestión de la motivación intrínseca y gestión de la motivación extrínseca).

❖ DIMENSIÓN CONDICIONES

- ◆ VD-INFORMAR (categorías: informar sumativa, informar discusión e informar explorativa).
- ◆ VD-GESTIONAR LA ACCIÓN (categorías: ordenar, proponer).
- ◆ VD- COOPERACIÓN
- ◆ VD-CONDICIONES ACTITUDINANLES (categorías: ayuda fría, ayuda cálida y gestión de grupo),

Resultados Macro-análisis

1. Comprobar y comparar el efecto de la variable programa de instrucción desde las teorías implícitas en la gestión de la interacción desde las dimensiones resultados, procesos y condiciones.

Durante este primer objetivo se analizarán las diferencias existentes entre las situaciones pre y post experimental para los grupos experimental y control para la dimensión resultados. Es decir, se pretende comprobar la influencia del programa de instrucción en las dimensiones y categorías descritas en el SAPIL (GIACM, 2011).

1.1. Comprobar y comparar el efecto de la variable programa de instrucción en la gestión de las prácticas de ensayo a través del nivel de representación musical de la dimensión resultados

En la tabla 8.9 se presentan las frecuencias, porcentajes, así como el ARS de cada una de las categorías empleadas en esta dimensión.

Tabla 8.9 *Valores de frecuencia, porcentaje y ARS*

		Pre- Experimental	Post- Experimental	Pre-Control	Post-Control
Fonológico	Frecuencia	24	18	26	13
	%	88,9	62,1	89,7	92,9
	ARS	1,0	-3,5**	1,7	1,1
Sintáctico	Frecuencia	1	2	2	1

	%	3,7	6,9	6,9	4,4
	ARS	-0,6	0,2	0,3	0,2
Semántico	Frecuencia	0	5	0	0
	%	0	17,2	0	0
	ARS	-1,4	3,5**	-1,5	-0,9
Gestión	Frecuencia	4	4	1	1
Holística	%	14,8	13,8	3,4	7,1
	ARS	0,9	0,8	-1,4	-0,4

Nota: *p<0,05 **p<0,01

En la siguiente figura 8.2, se presenta un análisis descriptivo en el que se muestra la variación del porcentaje de episodios para los grupos experimental y control en las situaciones pre (experimental) y post (experimental) de la categoría fonológico.

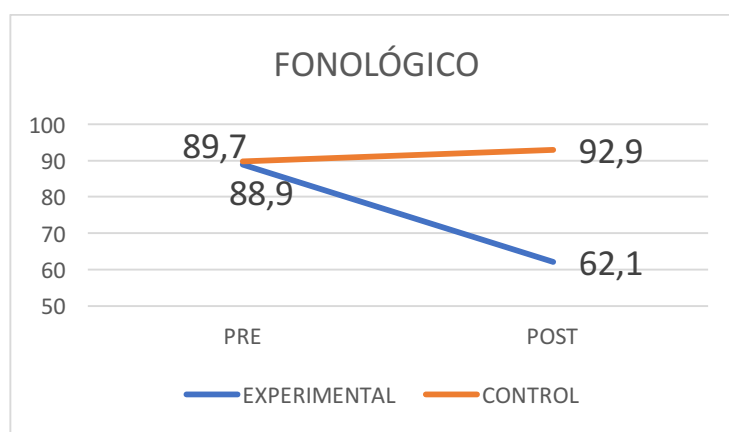


Figura 8.1 Porcentaje de episodios en los que aparecen la categoría fonológico

Para comprobar nuestra hipótesis se realizaron pruebas *chi-cuadrado* para la *VI-PROGRAMA DE INSTRUCCIÓN* con la categoría fonológico de la variable *VD-NIVELES DE REPRESENTACIÓN*. Aparece un efecto significativo sobre la categoría fonológico según $X^2(3) = 12,352$, $p = ,006$. El ARS mostró una menor presencia significativa de esta categoría para la situación post del grupo experimental.

En la figura 8.3 se presenta un análisis descriptivo en el que se muestra la variación del porcentaje de episodios para los grupos experimental y control en las situaciones pre (experimental) y post (experimental) de la categoría sintáctico.

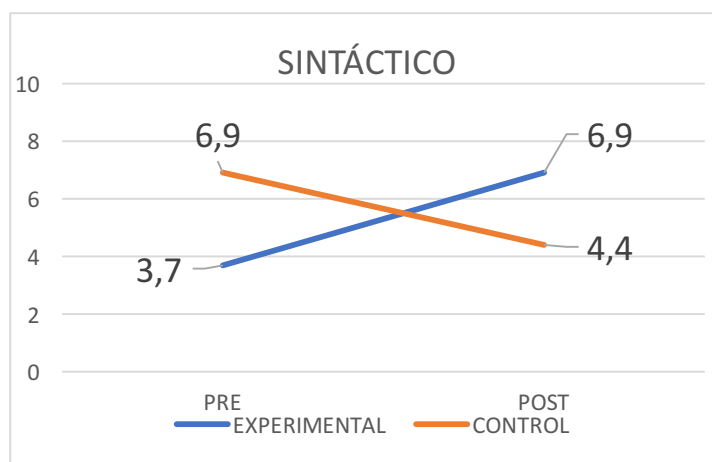


Figura 8.2 Porcentaje de episodios en los que aparecen la categoría sintáctico

Para comprobar nuestra hipótesis se realizaron pruebas *chi-cuadrado* para la *VI-PROGRAMA DE INSTRUCCIÓN* con la categoría sintáctico de la variable *VD-NIVELES DE REPRESENTACIÓN*. En cuanto a la categoría sintáctico no apareció relación significativa según $X^2 (3) = 0,361$, $p=,944$.

En la figura 8.4 se presenta un análisis descriptivo en el que se muestra la variación del porcentaje de episodios para los grupos experimental y control en las situaciones pre (experimental) y post (experimental) de la categoría semántico de la sub-dimensión niveles de representación musical.

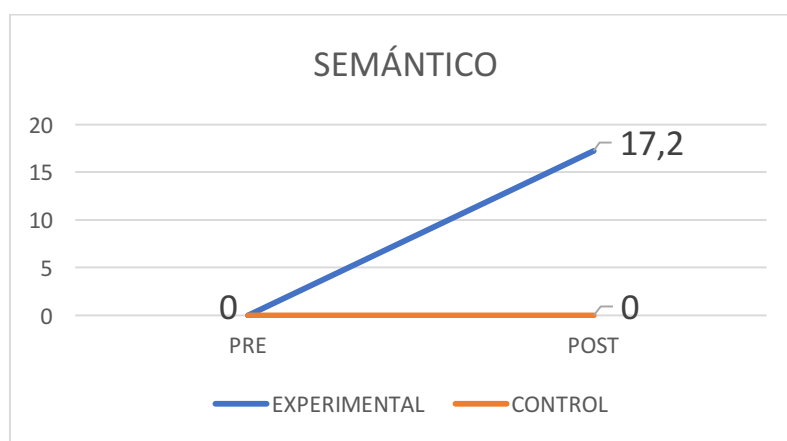


Figura 8.3 Porcentaje de episodios en los que aparecen la categoría semántico

Sí apareció relación significativa con la categoría semántica según $X^2 (3) = 12,536$, $p=,006$. El ARS mostró una presencia significativa de esta categoría en la situación post del grupo experimental.

En la figura 8.1 se presenta un análisis descriptivo en el que se muestra la variación del porcentaje de episodios para los grupos experimental y control en las situaciones pre (experimental) y post (experimental) de la categoría gestión holística.

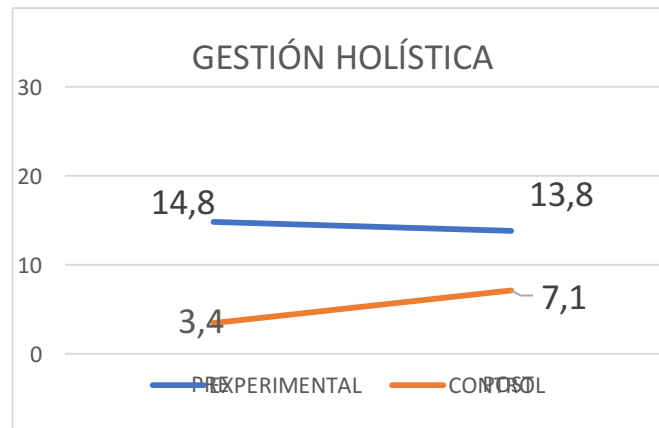


Figura 8.4 Porcentaje de episodios en los que aparecen la categoría gestión holística.

Para comprobar nuestra hipótesis se realizaron pruebas *chi-cuadrado* para la *VI-PROGRAMA DE INSTRUCCIÓN* con la categoría gestión holística de la variable *VD-NIVELES DE REPRESENTACIÓN*. Así, no aparece un efecto significativo sobre la categoría *gestión holística* según $X^2(3) = 2,522, p = ,471$.

En resumen, en la situación pre-experimental ambos grupos se comportaban de manera similar describiendo prácticas de carácter tradicional, es decir desde un nivel de representación principalmente fonológico. Sin embargo, tras realizar el programa de instrucción han aparecido diferencias significativas en las categorías fonológico y semántico. El número de interacciones desde el nivel de representación fonológico disminuyó para el grupo experimental, pero sin embargo aumentaron el número de interacciones desde el nivel de representación semántico.

1.2. Comprobar y comparar el efecto de la variable programa de instrucción desde las teorías implícitas en la gestión de la interacción desde la dimensión procesos

En este objetivo se analizarán las diferencias existentes entre las situaciones pre y post experimental para los grupos experimental y control para las categorías de la dimensión procesos. Se han considerado aquellos procesos (cognitivos) que de forma explícita se gestionan en las prácticas. En la tabla 8.10 se muestran las frecuencias, porcentajes, así como los ARS de las categorías empleadas en esta dimensión.

Tabla 8.10 Valores de frecuencia, porcentaje y ARS

		Pre- Experimental	Post- Experimental	Pre-Control	Post-Control
Repetitivo-Repaso	Frecuencia	6	3	3	0
	%	22,2	10,3	10,3	0
	ARS	1,9	-0,3	-0,3	-1,5
Planificación	Frecuencia	19	20	25	11
	%	86,2	78,6	70,4	69
	ARS	-0,8	-1	1,6	0,3
Evaluación	Frecuencia	13	9	11	8
	%	48,1	31	37,9	57,1
	ARS	0,8	-1,3	-0,5	1,3
Atribución	Frecuencia	5	6	4	2
	%	18,5	20,7	13,8	14,3
	ARS	0,2	0,6	-0,6	-0,3
Comprensivo	Frecuencia	11	16	19	7
	%	18,5	20,7	13,8	14,3
	ARS	-1,6	0,2	1,5	-0,3
Representación Mental	Frecuencia	0	4	0	0
	%	0	13,8	0	0
	ARS	-1,3	3,1*	-1,3	-0,8

Nota: *p<0,05 **p<0,01

No aparecen ninguna de las categorías de recuperación literal ni recuperación con transferencia en ninguna de las situaciones. En la figura 8.5 se presenta un análisis descriptivo en el que se muestra la variación del porcentaje de episodios para los grupos

experimental y control en las situaciones pre (experimental) y post (experimental) de la categoría repetitivo-repaso.

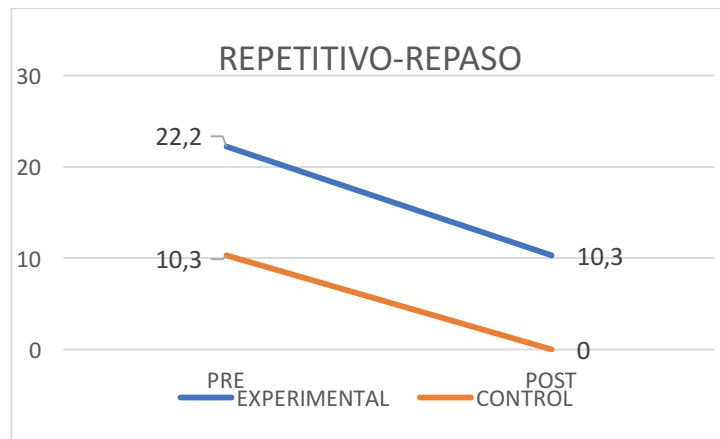


Figura 8.5 Porcentaje de episodios para cada categoría repetitivo-repaso en las situaciones pre y post experimental para los grupos experimental y control

Para comprobar nuestra hipótesis se realizaron pruebas *chi-cuadrado* para la *VI-PROGRAMA DE INSTRUCCIÓN* con la categoría repetitivo-repaso de la variable *VD-GESTIÓN DE LA PLANIFICACIÓN*. Así, no aparece un efecto significativo sobre la categoría *repetitivo-repaso* según $X^2(3) = ,4,689, p = ,196$.

En la figura 8.6 se presenta un análisis descriptivo en el que se muestra la variación del porcentaje de episodios para los grupos experimental y control en las situaciones pre (experimental) y post (experimental) de la categoría planificación.

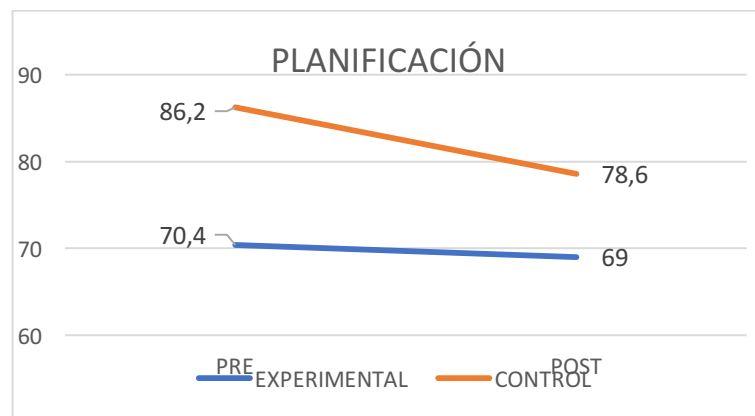


Figura 8.6 Porcentaje de episodios para cada la categoría planificación en las situaciones pre y post experimental para los grupos experimental y control

Para comprobar nuestra hipótesis se realizaron pruebas *chi-cuadrado* para la *VI-PROGRAMA DE INSTRUCCIÓN* con la categorías planificación de la *VD-GESTIÓN DE LA PLANIFICACIÓN*. Tampoco aparece un efecto significativo sobre la categoría *planificación* según $X^2 (3) = 2,940, p=,401$.

En la figura 8.7 se presenta un análisis descriptivo en el que se muestra la variación del porcentaje de episodios para los grupos experimental y control en las situaciones pre (experimental) y post (experimental) de la categoría evaluación.

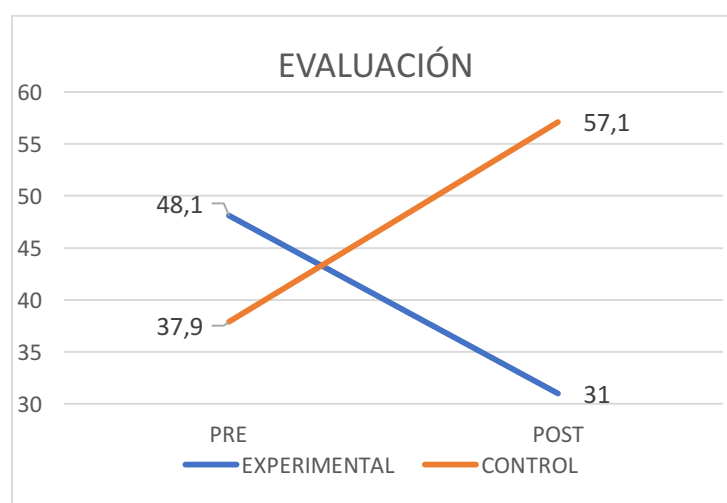


Figura 8.7 Porcentaje de episodios para cada la categoría evaluación en las situaciones pre y post experimental para los grupos experimental y control

Para comprobar nuestra hipótesis se realizaron pruebas *chi-cuadrado* para la *VI-PROGRAMA DE INSTRUCCIÓN* con la categoría evaluación de la *VD-GESTIÓN DE LA EVALUACIÓN*. Así, no aparece un efecto significativo sobre la categoría *evaluación* según $X^2 (3) = 3,365, p=,339$.

En la figura 8.8 se presenta un análisis descriptivo en el que se muestra la variación del porcentaje de episodios para los grupos experimental y control en las situaciones pre (experimental) y post (experimental) de la categoría atribución.

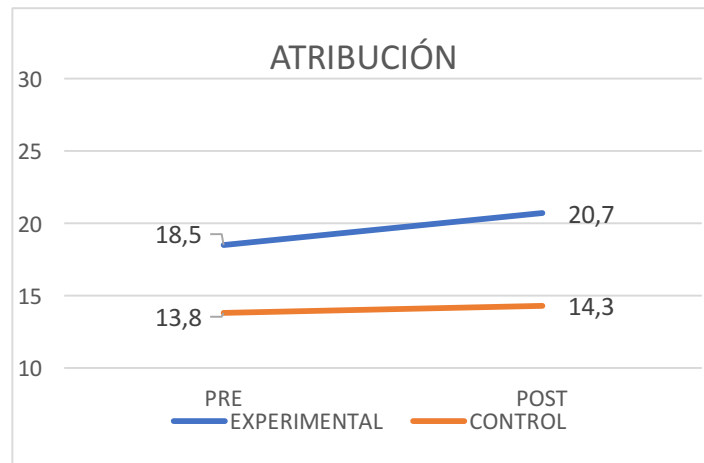


Figura 8.8 Porcentaje de episodios para cada la categoría atribución en las situaciones pre y post experimental para los grupos experimental y control

Para comprobar nuestra hipótesis se realizaron pruebas *chi-cuadrado* para la *VI-PROGRAMA DE INSTRUCCIÓN* con la categoría atribución de la *VD-GESTIÓN DE LA EVALUACIÓN*. Tampoco aparece un efecto significativo sobre la categoría *atribución* según $X^2(3) = ,602, p = ,896$.

En la figura 8.9 se presenta un análisis descriptivo en el que se muestra la variación del porcentaje de episodios para los grupos experimental y control en las situaciones pre (experimental) y post (experimental) de las categoría comprensión.

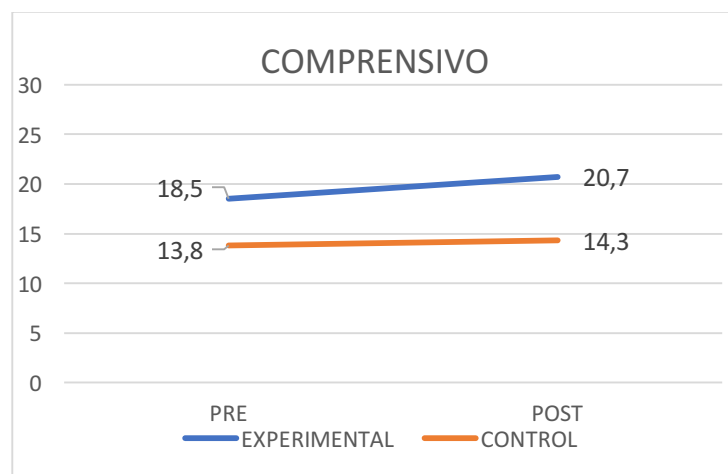


Figura 8.9 Porcentaje de episodios para cada la categoría comprensivo en las situaciones pre y post experimental para los grupos experimental y control

Para comprobar nuestra hipótesis se realizaron pruebas *chi-cuadrado* para la *VI-PROGRAMA DE INSTRUCCIÓN* con la categoría comprensivo de la *VD-GESTIÓN DE LA COMPRENSIÓN*. Así, no aparece un efecto significativo sobre la categoría *comprensivo* según $X^2(3) = 3,552, p = ,314$.

En la figura 8.10 se presenta un análisis descriptivo en el que se muestra la variación del porcentaje de episodios para los grupos experimental y control en las situaciones pre (experimental) y post (experimental) de las categorías comprensión y representación mental.

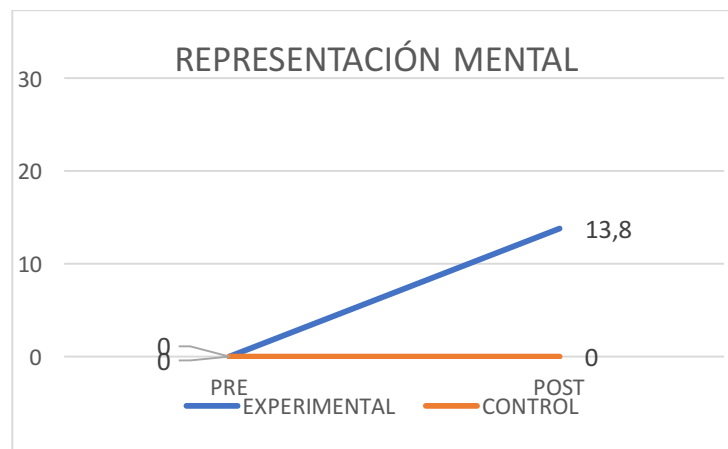


Figura 8.10 Porcentaje de episodios para cada la categoría representación mental en las situaciones pre y post experimental para los grupos experimental y control

Para comprobar nuestra hipótesis se realizaron pruebas *chi-cuadrado* para la *VI-PROGRAMA DE INSTRUCCIÓN* con la categoría representación mental de la *VD-GESTIÓN DE LA COMPRENSIÓN*. Sí aparece un efecto significativo sobre la categoría *representación mental* según $X^2(3) = 9,92, p = ,019$. El ARS mostró una presencia significativa de esta categoría en la situación post del grupo experimental.

En resumen, en la situación pre-experimental ambos grupos manifestaron un comportamiento afín con las prácticas tradicionales. Tras el programa de instrucción ha presentado influencias significativas en las categorías representación mental. Las demás categorías no se han visto influenciadas por el proceso de instrucción.

1.3. Comprobar y comparar el efecto de la variable programa de instrucción en la dimensión condiciones

En este objetivo se analizarán las diferencias existentes entre las situaciones pre y post experimental para los grupos experimental y control para las categorías de la dimensión condiciones.. En la tabla 8.11 se muestran las frecuencias, porcentajes, así como los ARS de las categorías empleadas en esta dimensión.

Tabla 8.11 Valores de frecuencia, porcentaje y ARS

		Pre- Experimental	Post- Experimental	Pre-Control	Post-Control
Informar Sumativa	Frecuencia	27	26	27	14
	%	100	89,7	93,1	100
	ARS	1,4	-1,5	-0,5	0,9
Informar Discusión	Frecuencia	8	1	1	5
	%	29,6	3,4	3,4	35,7
	ARS	2,5*	-2,1*	-2,1*	2,3*
Informar Explorativa	Frecuencia	2	4	0	0
	%	7,4	17,2	0	0
	ARS	0,1	2,6**	-1,8	-1,1
Cooperación	Frecuencia	0	4	0	0
	%	0	13,8	0	0
	ARS	-1,3	3,2*	-1,3	-0,8
Proponer	Frecuencia	10	18	15	2
	%	51,7	14,3	37	62,1
	ARS	-1,0	2,1*	0,8	-2,5*
Ordenar	Frecuencia	22	8	15	10
	%	81,5	27,6	51,7	71,6
	ARS	3,2**	-3,6**	-0,5	1,3
Ayuda Fría	Frecuencia	19	22	23	11
	%	4,3	2,5	2,4	4,4
	ARS	-0,9	-0,1	0,8	0,2
Ayuda Cálida	Frecuencia	2	2	3	1
	%	7,4	6,9	2,4	4,4
	ARS	-0,2	-0,3	0,6	-0,2

Nota: *p<0,05 **p<0,01

En la figura 8.11 se presenta un análisis descriptivo en el que se muestra la variación del porcentaje de episodios para los grupos experimental y control en las situaciones pre (experimental) y post (experimental) de la categoría informar sumativa.

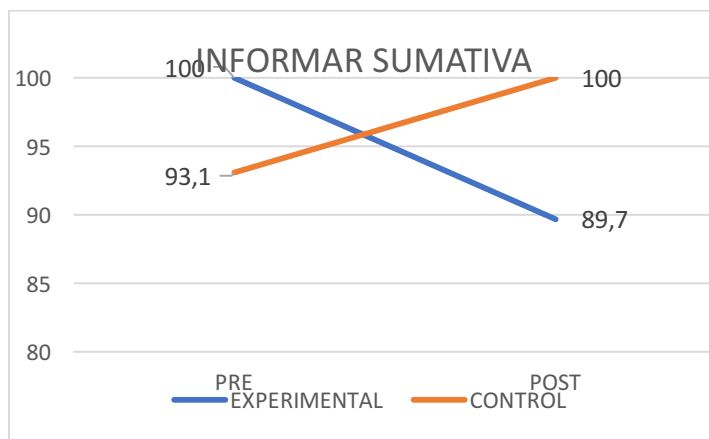


Figura 8.11 Porcentaje de episodios para cada la categoría informar sumativa en las situaciones pre y post experimental para los grupos experimental y control

Para comprobar nuestra hipótesis se realizaron pruebas *chi-cuadrado* para la *VI-PROGRAMA DE INSTRUCCIÓN* con la categoría informar sumativa de la *VD-INFORMAR*. Así, no aparece un efecto significativo sobre la categoría *informar sumativa* según $X^2(3) = 4,082$, $p = ,253$.

En la figura 8.12 se presenta un análisis descriptivo en el que se muestra la variación del porcentaje de episodios para los grupos experimental y control en las situaciones pre (experimental) y post (experimental) de las categorías informar discusión.

Para comprobar nuestra hipótesis se realizaron pruebas *chi-cuadrado* para la *VI-PROGRAMA DE INSTRUCCIÓN* con la categorías informar discusión de la *VD-INFORMAR*. Sí aparece un efecto significativo sobre la categoría *informar discusión* según $X^2(3) = 15,186$, $p = ,002$. El ARS mostró una presencia significativa de esta categoría en la situación post del grupo experimental y en la pre del grupo control, así como una ausencia significativa en la pre del grupo experimental y en el post del grupo control.

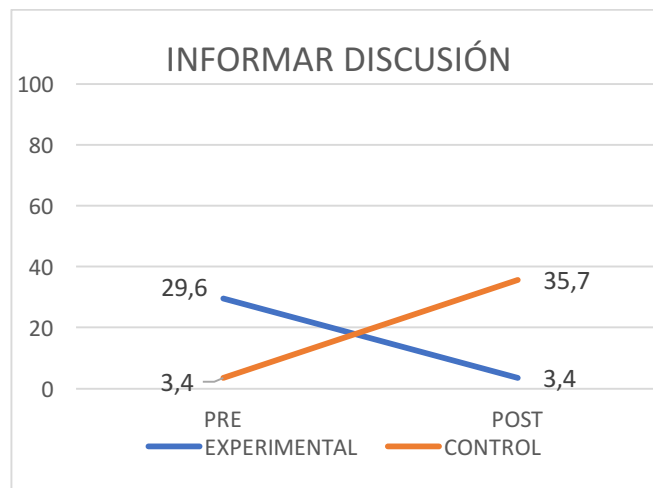


Figura 8.12 Porcentaje de episodios para cada la categoría discusión en las situaciones pre y post experimental para los grupos experimental y control

En la figura 8.13 se presenta un análisis descriptivo en el que se muestra la variación del porcentaje de episodios para los grupos experimental y control en las situaciones pre (experimental) y post (experimental) de la categoría informar explorativa.

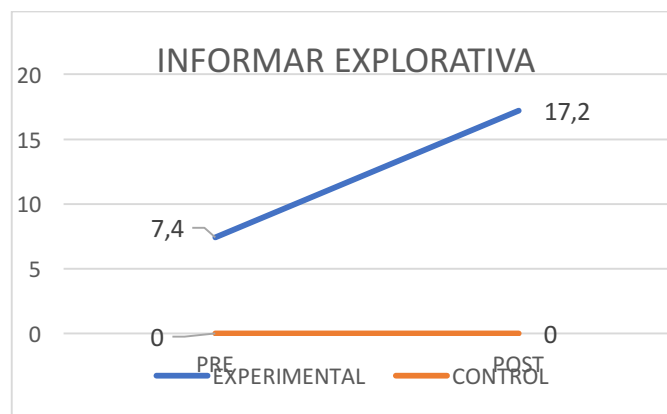


Figura 8.13 Porcentaje de episodios para cada la categoría informar explorativa en las situaciones pre y post experimental para los grupos experimental y control

Para comprobar nuestra hipótesis se realizaron pruebas *chi-cuadrado* para la *VI-PROGRAMA DE INSTRUCCIÓN* con la categoría informar explorativa de la *VD-INFORMAR*. Si aparece un efecto significativo sobre la categoría *informar explorativa* según $X^2(3) = 8,157, p=,043$. El ARS mostró una presencia significativa de esta categoría en la situación post del grupo experimental.

En la figura 8.14 se presenta un análisis descriptivo en el que se muestra la variación del porcentaje de episodios para los grupos experimental y control en las situaciones pre (experimental) y post (experimental) de la categoría cooperación.

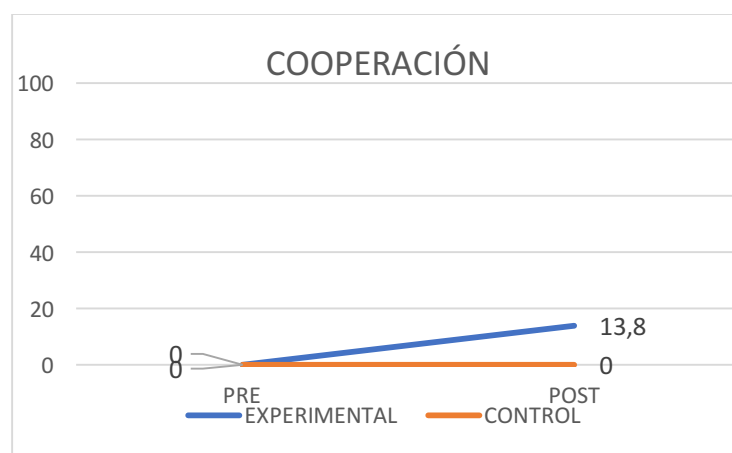


Figura 8.14 Porcentaje de episodios para cada la cooperación en las situaciones pre y post experimental para los grupos experimental y control

Para comprobar nuestra hipótesis se realizaron pruebas *chi-cuadrado* para la *VI-PROGRAMA DE INSTRUCCIÓN* con la categoría cooperación de la *VD-PROCESOS COGNITIVOS GRUPALES*. Así, aparece un efecto significativo sobre la categoría *cooperación* según $X^2(3) = 10,062, p = ,018$. El ARS mostró una presencia significativa de esta categoría en la situación post del grupo experimental.

En la figura 8.15 se presenta un análisis descriptivo en el que se muestra la variación del porcentaje de episodios para los grupos experimental y control en las situaciones pre (experimental) y post (experimental) de la categoría proponer.

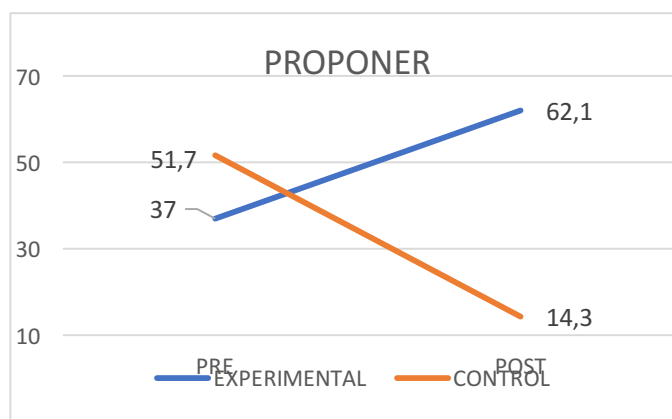


Figura 8.15 Porcentaje de episodios para cada la categoría proponer en las situaciones pre y post experimental para los grupos experimental y control

Para comprobar nuestra hipótesis se realizaron pruebas *chi-cuadrado* para la VI-PROGRAMA DE INSTRUCCIÓN con la categoría proponer de la VD-GESTIONAR LA ACCIÓN. Así, aparece un efecto significativo sobre la categoría *proponer* según $X^2(3) = 9,946$, $p = ,019$. El ARS mostró una presencia significativa de esta categoría en la situación post del grupo experimental y en la pre del grupo control, así como una ausencia significativa en la pre del grupo experimental y en el post del grupo control.

En la figura 8.16 se presenta un análisis descriptivo en el que se muestra la variación del porcentaje de episodios para los grupos experimental y control en las situaciones pre (experimental) y post (experimental) de la categoría ordenar.

Para comprobar nuestra hipótesis se realizaron pruebas *chi-cuadrado* para la VI-PROGRAMA DE INSTRUCCIÓN con la categoría ordenar de la VD-GESTIONAR LA ACCIÓN. También aparece un efecto significativo sobre la categoría *ordenar* según $X^2(3) = 18,139$, $p < ,001$. El ARS mostró una presencia significativa de esta categoría en la situación post del grupo experimental y en la pre del grupo control, así como una ausencia significativa en la pre del grupo experimental y en el post del grupo control.

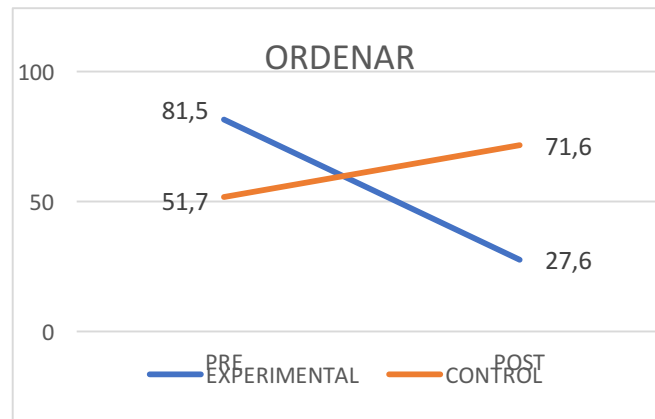


Figura 8.16 Porcentaje de episodios para cada la categoría ordenar en las situaciones pre y post experimental para los grupos experimental y control

En la figura 8.17 se presenta un análisis descriptivo en el que se muestra la variación del porcentaje de episodios para los grupos experimental y control en las situaciones pre (experimental) y post (experimental) de las categorías ayuda fría.

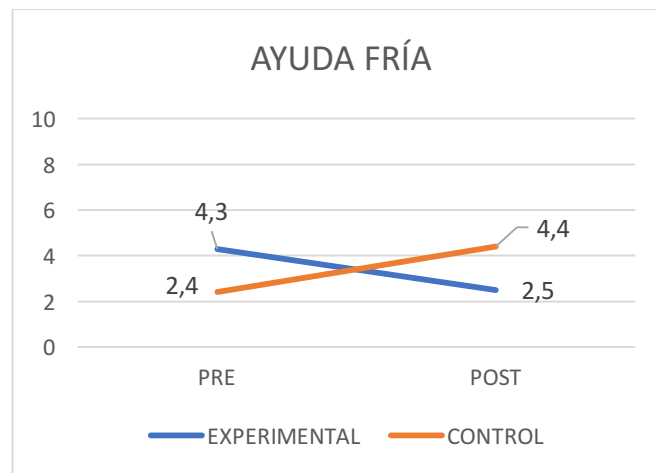


Figura 8.17 Porcentaje de episodios para cada categoría ayuda fría en las situaciones pre y post experimental para los grupos experimental y control

Para comprobar nuestra hipótesis se realizaron pruebas *chi-cuadrado* para la VI-PROGRAMA DE INSTRUCCIÓN con la categoría ayuda fría VD-CONDICIONES ACTITUDINALES. Así, no aparece un efecto significativo sobre la categoría ayuda cálida según $X^2 (3) = ,345, p=,951$.

En la figura 8.18 se presenta un análisis descriptivo en el que se muestra la variación del porcentaje de episodios para los grupos experimental y control en las situaciones pre (experimental) y post (experimental) de la categoría ayuda cálida.

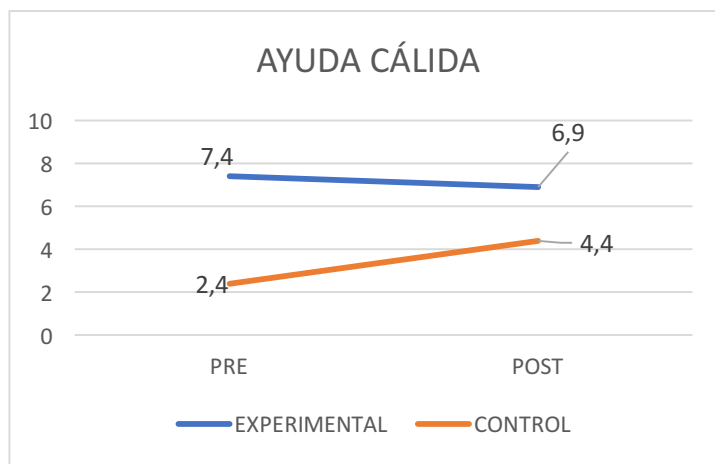


Figura 8.18 Porcentaje de episodios para cada categoría ayuda cálida en las situaciones pre y post experimental para los grupos experimental y control

Para comprobar nuestra hipótesis se realizaron pruebas *chi-cuadrado* para la *VI-PROGRAMA DE INSTRUCCIÓN* con las categorías ayuda cálida *VD-CONDICIONES ACTITUDINALES*. Tampoco aparece un efecto significativo sobre la categoría *ayuda fría* según $X^2(3) = 1,101$, $p = ,777$.

En resumen, para la dimensión los condiciones los grupos mostraron ciertas diferencias significativas en la situación pre-experimental. La primera de ellas apareció en la categoría informar discusión que se mostraba significativamente más alta en el grupo experimental que en el grupo control, pero sin embargo tras el proceso de instrucción los resultados cambian mostrándose significativamente más presente en el grupo control que en el experimental. También aparecen diferencias significativas en la categoría ordenar de la situación pre-experimental, en donde esta categoría se manifiesta de manera significativa en el grupo experimental con respecto al grupo control. En las demás categorías ambos grupos se manifiestan homogéneos. Pero a pesar de las diferencias iniciales en estas categorías los análisis de la situación experimental muestran una concepción tradicional compartida, quizá con diferentes grados de profundidad pero en definitiva con poca homogeneidad de roles y formas de compartir información

tradicionales como discusión y sumativo. En cuanto a los tipos de ayudas el análisis no ha mostrado diferencias significativas en la situación pre-experimental.

En definitiva, el programa de instrucción ha influenciado de manera significativa todas las categorías de la dimensión condiciones excepto la categoría informar sumativa. La categoría informar discusión disminuyó y la categoría informar explorativa aumentó en el grupo experimental, pero además tras el programa de instrucción los participantes construyeron significados de manera conjunta y no asumieron uno dado determinado por una de las voces.

Por su parte, la gestión de la acción también se manifestó influida de manera significativa aumentando la categoría proponer y disminuyendo la categoría ordenar. Es decir, los participantes interaccionaron desde una mayor reciprocidad entre los participantes. O sea, el programa de instrucción consiguió el resultado esperado, fomentó prácticas cooperativas en el grupo experimental tras someterlo a un programa de instrucción. A continuación, en la tabla 8.12, se muestra un resumen esquematizado de la influencia del programa de intervención sobre las categorías de las dimensiones resultados, procesos y condiciones.

Tabla 8.12 Influencia del programa de instrucción sobre la presencia de las categorías de cada dimensión para los grupos experimental y control con respecto a la situación pre-experimental

	Grupo Experimental	Grupo Control
RESULTADOS	(=) Gestión Holística (-) Fonológico** (=) Sintáctico (+) Semántico**	(=) Gestión Holística (=) Fonológico (=) Sintáctico (=) Semántico
PROCESOS	(=) Repetitivo-Repaso (=) Planificación (=) Evaluación (=) Atribución (=) Comprensivo (+) Representación mental*	(=) Repetitivo-Repaso (=) Planificación (=) Evaluación (=) Atribución (=) Comprensivo (=) Representación mental

CONDICIONES	(=) Sumativa	(=) Sumativa
	(-) Discusión*	(+) Discusión*
	(+) Explorativa*	(=) Explorativa
	(-) Ordenar*	(+) Ordenar*
	(+) Proponer*	(-) Proponer*
	(+) Grupal Cooperativo*	(+) Grupal Cooperativo*
	(=) Ayuda Fría	(=) Ayuda Fría
	(=) Ayuda Cálida	(=) Ayuda Cálida

2. Comprobar desde las teorías implícitas la relación entre la categoría cooperación y las diferentes categorías de las dimensiones resultados, procesos y condiciones

En este segundo objetivo se observará la relación de la aparición de la categoría cooperación con las demás categorías de las dimensiones resultados, procesos y condiciones. Con este objetivo se pretende poder describir los factores que promueven la aparición de la cooperación a través de las categorías del SAPIL (GIACM, 2011).

2.1. Comprobar la relación entre la categoría cooperación y los resultados del aprendizaje

Para comprobar nuestra hipótesis se realizaron pruebas *chi-cuadrado* para la categoría cooperativo con las categorías de la *VD-RESULTADOS* con sus categorías: gestión holística, fonológico, sintáctico y semántico. Así, no aparece una relación significativa entre la categoría cooperación y la categoría gestión holística según $X^2 (1) = 0,352$, $p=,553$. Sí aparece relación entre la categoría cooperación y la categoría nivel de representación fonológico según $X^2 (1)=14,746$ $p<,001$., estando la cooperación relacionada inversamente con el nivel de representación fonológico. Tampoco aparecen relacionadas la categoría cooperación con la categoría nivel de representación sintáctico según $X^2 (1) = 0,202$, $p=,653$; pero sí con la categoría nivel de representación semántico según $X^2 (1) = 57,562$, $p<,001$. Así, la gestión cooperativa aparece cuando se gestionan las prácticas desde el nivel de representación semántico.

2.2. Comprobar la relación entre la categoría cooperación y los procesos cognitivos

Para comprobar nuestra hipótesis se realizaron pruebas *chi-cuadrado* para la categoría cooperativo con las categorías de la *VD-GESTIÓN DE LA PLANIFICACIÓN* con sus categorías: repetitivo-repaso y planificación. Así, no aparece una relación significativa entre la categoría cooperación y la categoría repetitiva repaso según $X^2 (1) = ,427 p=,514$. Tampoco aparece una relación significativa entre la categoría cooperación y la categoría planificación según $X^2 (1) = ,99 p=,32$.

Para comprobar nuestra hipótesis se realizaron pruebas *chi-cuadrado* para la categoría cooperativo con las categorías de la *VD-GESTIÓN DE LA EVALUACIÓN* con sus categorías: evaluación y atribución. Así, no aparece una relación significativa entre la categoría cooperación y la categoría evaluación según $X^2 (1) = 2,187 p=,139$. Tampoco aparece una relación significativa entre la categoría cooperación y la categoría atribución según $X^2 (1) = ,641 p=,423$.

Para comprobar nuestra hipótesis se realizaron pruebas *chi-cuadrado* para la categoría cooperativo con las categorías de la *VD-MONO-CATEGORIAS* con sus categorías: comprensión y representación mental. Tampoco aparece una relación significativa entre la categoría cooperación y la categoría comprensión $X^2 (1) = 3,565 p=,059$. Sin embargo, sí aparece una relación significativa entre la categoría cooperación y la categoría representación mental según $X^2 (1) = 72,726 p<,001$ estando relacionado de manera directa la aparición de la cooperación con el proceso cognitivo de representación mental.

2.3. Comprobar la relación entre la categoría cooperación y las acciones observables a través de las que se realiza la acción

Para comprobar nuestra hipótesis se realizaron pruebas *chi-cuadrado* para la categoría cooperativo con las categorías de la *VD-INFORMAR* con sus categorías: informar sumativa, informar discusión e informar explorativa. Así, aparece una relación significativa entre la categoría cooperación y la categoría informar sumativa $X^2 (1) = 24,493 p<,001$. Sin embargo, no aparecen relacionadas las categorías cooperación e

informar discusión según $X^2 (1) = ,552$ $p=,457$. Sí aparecen relacionadas las categorías cooperación e informar explorativa según $X^2 (1) = 40,232$ $p<,001$, cuando el grupo coopera las condiciones muestran presencia significativa de la categoría informar explorativa.

Para comprobar nuestra hipótesis se realizaron pruebas chi-cuadrado para la categoría cooperativo con las categorías de la VD-GESTIONAR LA ACCIÓN con sus categorías: ordenar y proponer. Así, aparece una relación significativa entre la categoría cooperación y la categoría ordenar según $X^2 (1) = 3,867$ $p=,049$. Sin embargo, no se muestran relacionadas las categorías cooperación y proponer según $X^2 (1) = 0,561$ $p=,454$.

Con respecto a los resultados actitudinales, para comprobar nuestra hipótesis se realizaron pruebas *chi-cuadrado* para la categoría cooperativo con las categorías de la VD-CONDICIONES ACTITUDINALES con sus categorías: ayuda cálida y ayuda fría. Así, no aparece una relación significativa entre la categoría cooperación y la categoría ayuda cálida según $X^2 (1) = ,275$ $p=,600$. Tampoco aparece una relación significativa entre la categoría cooperación y la categoría ayuda fría según $X^2 (1) = ,168$ $p=,682$.

En resumen, la cooperación se muestra relacionada de manera significativa con el nivel de representación semántico, con el proceso de representación mental y con las acciones observables de informar explorativa y con la gestión de la acción a través de la categoría proponer, es decir cuando la cooperación aparece se está interactuando desde un nivel de representación semántico, se está procesando la información a través de la representación mental, compartiendo información a través de información explorativa, y gestionando la acción a través de propuestas. Por el contrario, la cooperación no aparecerá, estando relacionada negativamente de manera significativa con el nivel de representación fonológico, y las condiciones de informar sumativa, y gestión de la acción a través de órdenes. En la tabla 8.13 aparece un esquema resumen de los resultados del objetivo 2.

Tabla 8.13 Categorías de las dimensiones resultados, procesos y condiciones relacionadas significativamente con la cooperación

Procesos Grupales	Categorías Dimensiones Relacionadas
+ Cooperación	+Nivel de representación semántico +Representación mental +Informar Explorativa +Proponer
- Cooperación	+Nivel de representación fonológico +Informar sumativa +Ordenar

Discusión de resultados del macro-análisis

1. Comprobar y comparar el efecto de la variable programa de instrucción en las dimensiones resultados, procesos y condiciones.

1.1. Comprobar y comparar el efecto de la variable programa de instrucción en la dimensión resultados

En un primer momento, el análisis no mostró diferencias significativas en la situación pre-experimental mostrando como homogéneos los grupos control y experimental en las categorías gestión holística, fonológico, sintáctico y semántico de la sub-dimensión niveles de representación musical.

Tras el programa de instrucción aparecieron diferencias significativas en el grupo experimental para las categorías nivel de representación fonológico y semántico. La categoría nivel de representación fonológico disminuyó de manera significativa mientras que la categoría semántica aumentó también de manera significativa en el grupo experimental. Por su parte, tras el programa de instrucción el grupo control se mantuvo homogéneo con respecto a la situación de partida propia y del grupo experimental. Por ello, podemos atribuir este resultado a la influencia del programa de instrucción sobre el grupo experimental.

Además de fomentar las dinámicas de interacción cooperativas en los ámbitos de interacción A, B y C; fue en el ámbito de interacción D en dónde se instruyó al grupo experimental en la gestión de las prácticas desde el nivel de representación semántico para poder realizar atribución de significado a las piezas musicales. Con ello, se pretendió que el grupo modificara el nivel de representación desde el que se practicaba para variar del nivel fonológico al nivel semántico. Tal y como se expuso en la introducción teórica, las tareas han de ser lo suficientemente abiertas como para necesitar resolverse mediante estrategias de cooperación (Colomina y Onrubia, 1990). Pero, además, Marín (2013) también expone cómo las concepciones más complejas están relacionadas con el aprendizaje de partituras desde niveles de representación más complejos.

1.2. Comprobar y comparar el efecto de la variable programa de instrucción en la dimensión procesos cognitivos

En lo referente a la gestión de los conocimientos previos o ya aprendidos, no aparece ningún tipo de gestión de los mismos en ninguno de los grupos, control y experimental, en las situaciones pre y post experimental. Estos resultados se muestran acordes con los encontrados en el estudio empírico 2 para la cultura musical clásica. De esta manera, el programa de instrucción o han influido en estas categorías, aunque por otro lado tampoco estaba contemplado en el mismo.

Tampoco aparecen diferencias significativas en la manera de gestionar la acción a través de las categorías repetitivo-repaso ni planificación. De la misma manera, los procesos de evaluación y atribución no han sido modificados por el programa de instrucción mostrándose homogéneos en las cuatro situaciones de este estudio. Por su parte, el programa de instrucción no contemplaba la modificación de estas categorías.

El programa de instrucción tampoco ha tenido efecto sobre la categoría comprensión, mostrándose homogéneo en las cuatro situaciones. Sin embargo, el programa de instrucción si ha influido sobre la categoría representación mental, mostrando una presencia significativa en el grupo experimental tras el mismo. Se atribuye este aumento de la categoría representación mental al ámbito de aplicación D, en dónde se instruyó al grupo experimental en la creación de imágenes mentales, a través de la creación de “historietas”.

1.3. Comprobar y comparar el efecto de la variable programa de instrucción en la dimensión condiciones

Para la sub-dimensión compartir información, la categoría informar sumativa se muestra homogéneo en las cuatro situaciones del estudio, con lo que podemos considerar que el programa de instrucción no ha causado influencia en esta categoría.

Sin embargo, la categoría informar discusión muestra un comportamiento anómalo. Así, antes del experimento los grupos experimental y control no se muestran

homogéneos, apareciendo esta categoría de manera significativa en el grupo experimental y ausente de manera significativa en el grupo control. Recordando la descripción de los participantes realizada en la parte del método se expuso cómo se partía de grupos homogéneos en la mayoría de las variables, pero diferentes en otras. De esta manera, el grupo experimental sólo interaccionaba en las clases del conservatorio, mientras el grupo control pertenecían a un centro con plan de estudios integrado, interaccionando no sólo en las clases del conservatorio, sino también las del instituto. Atribuimos a esta situación los resultados del grupo control, que comenzaron sin manifestar esta categoría, pero conforme transcurrió la interacción y se fueron asentando los diferentes roles se generó información de tipo discusión. La disminución de esta categoría en el grupo experimental sí la atribuimos al programa de instrucción y a las actividades diseñadas a tal fin.

Por su parte, la categoría informar explorativa se mostró homogénea en los grupos antes del programa de instrucción, pero tras éste, el grupo experimental registró un aumento significativo de la misma. De esta manera, atribuimos este resultado al proceso de instrucción en estrategias cooperativas, recordando que para Mercer (1997) la conversación de tipo explorativo permite comprender el acto creativo como una construcción conjunta.

En cuanto a la manera en que los participantes demandan información, las categorías pregunta de respuesta simple y pregunta de respuesta elaborada se muestran constantes y homogéneas en ambos grupos antes y después del programa de instrucción. No sucede lo mismo con la categoría pregunta de elección múltiple en la que el grupo experimental muestra un aumento significativo en el uso de esta categoría tras el proceso de instrucción. Por ello, se atribuye este cambio al programa de instrucción, en concreto al ámbito de intervención B, en el que se instruyó a los participantes en dar opciones y no imponer los puntos de vista propios a los demás. Sin embargo, el aumento de esta categoría no permite considerar que el grupo experimental ha incrementado el número de prácticas constructivas, sino más bien ha mejorado la calidad de las prácticas acercándolas a situaciones de mayor horizontalidad (Johnson y Johnson, 1989; Kagan, 1989)

En cuanto a la sub-dimensión gestión de la acción las categorías proponer se muestra homogénea en la primera fase del estudio, sin embargo, tras realizar el programa

de instrucción el grupo experimental muestra un aumento significativo mientras el grupo control una ausencia significativa de la misma. Por ello, cabe atribuir estos resultados al programa de instrucción ya que en el grupo experimental ha disminuido y el grupo control ha aumentado, quizá como se mencionaba unas líneas más arriba, debido a ir delimitándose los roles del grupo que antes no habían surgido por no tener experiencias de ensayo sin profesor.

La categoría ordenar tampoco se muestra homogénea en la primera fase del experimento, apareciendo de manera significativa en el grupo experimental antes del programa de instrucción. Tras el programa de instrucción en el grupo experimental aparece una ausencia significativa. Sin embargo, el grupo control no muestra variación para esta categoría antes y después del proceso de instrucción. Atribuimos los resultados en estas categorías al proceso de instrucción, en concreto al ámbito de intervención B y C.

En cuanto a la categoría cooperación, cabe destacar la homogeneidad que mostraron los grupos control y experimental antes del programa de instrucción. Sin embargo, tras éste, el grupo experimental muestra un aumento significativo de los procesos cooperativos. Este hecho se atribuye al programa de instrucción, a cada uno de sus ámbitos de interacción, en dónde se instruyó en la toma de decisiones conjuntas, pero además en la creación de significado conjunto, siendo este tipo de estrategias las que definen la cooperación (Monereo y Duran, 2002).

Por otro lado, en cuanto a los contenidos actitudinales, tanto para las ayudas frías como para las ayudas cálidas, no aparece ningún tipo de diferencia significativa en ninguna de las cuatro situaciones mostrándose homogéneos los grupos control y experimental antes y después del programa de instrucción. El programa de instrucción no ha influido en esta variable.

2. Comprobar la relación entre la categoría cooperación y los resultados del aprendizaje

2.1 Comprobar la relación entre la categoría cooperación y las categorías de la dimensión resultados

Los ARS no muestran relaciones entre la cooperación y la gestión holística, ni tampoco con el nivel de representación sintáctico. Sin embargo, si muestran relacionados de manera inversa la categoría cooperación con el nivel de representación fonológico y de manera directa con el nivel de representación semántico. Es decir, la cooperación no aparece cuando las prácticas se gestionan desde el nivel de representación fonológico, sin embargo, sí cuando se gestiona desde el nivel de representación semántico.

Como mencionábamos en la introducción teórica, para que la cooperación aparezca la actividad ha de poseer una estructura abierta (Colomina y Onrubia, 1990). Por ello, este resultado confirma la hipótesis de este estudio que mantenía que la estructura de interacción, en este caso la estructura del modo de producción, podía ser percibida como abierta si se interaccionaba desde el nivel de representación semántico, pero no si se hacía desde el nivel fonológico. Con respecto al nivel sintáctico no se han mostrado relacionadas las variables, pero también cabe decir la escasa presencia de esta categoría, pero además de que las categorías de los niveles de representación son incluyentes, es decir las categorías más complejas abarcan a las más simples.

Por otro lado, las categorías de los contenidos actitudinales no se muestran relacionados con la cooperación. Este dato discrepa notablemente con lo expuesto por el marco teórico de la cooperación en dónde cabría de esperar según la definición de cooperación mantenida por Pújolas et al. (2009) que mantiene que la cooperación significa ayuda, interés y apoyo.

2.2 Comprobar la relación entre la categoría cooperación y las categorías de la dimensión procesos

Los análisis chi-cuadrado sólo muestra relacionados de manera directa la cooperación y la representación mental. Es decir, cuando los participantes están construyendo una representación mental ésta se ha realizado de manera conjunta a través de dinámicas de cooperación.

2.3 Comprobar la relación entre la categoría cooperación y las categorías de la dimensión condiciones

Los ARS muestran relacionadas de manera inversa la cooperación con la información sumativa y de manera directa la cooperación con la información de tipo explorativo. Este resultado está en consonancia con los planteamientos teóricos de Mercer (1997) quien describe este tipo de conversación como el que caracteriza las interacciones de carácter cooperativo. No se muestran relacionados la cooperación con la información de tipo discusión, con lo que podemos considerar que esta categoría no ha podido ser controlada.

Los ARS muestran una relación inversa entre la cooperación y la manera de gestionar la acción a través de las órdenes, es decir cuando aparece la cooperación las órdenes disminuyen. Este resultado está en consonancia con los planteamientos de reciprocidad y homogeneidad necesarios para que aparezcan las dinámicas de cooperación (Johnson y Johnson, 1989; Kagan, 1989; Colomina y Onrubia, 1990).

Una vez descritos los resultados de macro-análisis, que nos ayuda a darle forma a las formas de gestionar las interacciones tradicionales y cooperativas se continuará con el microanálisis en la que se podrá describir en detalle el contenido de dichas interacciones.

A continuación, se procede a realizar el microanálisis de una selección de tres episodios que ejemplifican y representan diferentes prácticas de ensayo. Este micro análisis se realizará partiendo de la transcripción literal de las interacciones de los sujetos

en diferentes episodios de la práctica instrumental. A través de estas ejemplificaciones se pretende ilustrar la influencia del programa de instrucción en el grupo experimental. Se espera con ello poder complementar los resultados del macro análisis ejemplificando cada una de las categorías del sistema de análisis a través de las interacciones que las describen.

Resultados Microanálisis

En primer lugar, se procede a la descripción del episodio 4 de la situación pre-experimental del grupo experimental para más tarde realizar una descripción de dos ciclos de la situación post experimental del grupo experimental. La selección de estos episodios se ha realizado con la intención de poder comparar y ejemplificar diferentes maneras de gestionar la interacción, antes y después del proceso de instrucción, esperando poder atribuir este cambio al programa de instrucción descrito en detalle en el ANEXO VI. Dicha descripción será realizada a través del sistema de observación SAPIL (GIACM, 2011).

En primer lugar, se realizará una breve contextualización del episodio y la transcripción del mismo, para más tarde describir los ciclos que lo componen de manera individual, el episodio en su conjunto y atribuirlo a una de las teorías implícitas (directa, interpretativa y constructiva). Cabe recordar que durante la fase pre-experimental los grupos de música están preparando la pieza “Variaciones para quinteto de Metal” de Ginés Abellán (véase el ANEXO IV), en la fase post-experimental los grupos están trabajando la obra llamada “Brass-erie” de Walter Gatti (véase ANEXO V).

Pre-experimental

Durante el momento pre-experimental se empleó la obra Variaciones para quinteto de viento metal del compositor murciano Ginés Abellán. Esta obra fue escogida por presentar una estructura musical propicia para la realización de las actividades del programa de instrucción. Cada una de las variaciones sirvió para desarrollar las diferentes actividades diseñadas. En la siguiente ilustración 8.3 se muestra el enlace de la grabación realizada por los participantes del grupo experimental una vez concluido el proceso de investigación.



Ilustración 8.3 Variaciones para quinteto de viento metal de Ginés Abellán. En [https://youtu.be/E0 - DycG_Ew](https://youtu.be/E0-DycG_Ew)

Episodio 4 de la sesión pre- experimental grupo experimental

El primero de los micro-análisis se ha realizado sobre el episodio 4, que está conformado por 5 ciclos. Pertenece a la situación pre experimental del grupo experimental. Antes de este episodio el grupo acababa de leer la primera de las variaciones de la pieza de Ginés Abellán. Tras llegar al segundo de los movimientos se genera una pausa en las que se intercambian diferentes opiniones, acerca del resultado de la interpretación musical, pero también para planificar la siguiente de las variaciones en las que hay un cambio de tiempo a “andantino”. La figura 8.19 muestra este nuevo andantino, en donde la trompa “tiene una melodía guapa”.

The image shows a musical score for a brass quintet, measures 24 to 29. The score is for Tpt.1, Tpt.2, Tpa., Tbn., and Tuba. The tempo is marked 'Andantino 96 = ♩'. The dynamics are marked 'mf' and 'Cantando'. The score is in 2/4 time and features a melody for the Trombone (Tbn.) and a supporting line for the Trompa (Tpa.).

Figura 8.19 Fragmento de la obra *Variaciones para quinteto de metales* de Ginés Abellán

Como se puede observar en la tabla 8.14, en el primero de los ciclos se está interactuando desde el nivel de representación gestión holística. Este ciclo comienza con el participante 4 realizando una evaluación con información de tipo discusión “pero que vale de que vale, como los críos” pero también una planificación que propone “seguir después del primero” a lo que los participantes 1 y 3 se muestran de acuerdo.

En el siguiente ciclo también se interacciona desde el nivel de representación gestión holística, y también comienza con el participante 4 quien realiza de nuevo una evaluación, pero esta vez a través de pregunta de respuesta simple “¿Lo escucháis bien?” la cual es respondida de modo simple por los participantes 1 y 2 “Yo sí”, “A mi me gusta”. En

la intervención 5 de este segundo ciclo aparece una voz de información de discusión “pues yo lo escucho mal”.

El tercer ciclo se gestiona desde un nivel de representación sintáctico ya que comparan diferentes partes de la obra, en este caso melodía con lo demás. Este ciclo comienza con una evaluación del participante 1 “la trompa tiene la melodía guapa” con contenido actitudinal cálido, a lo que el participante 4 responde planificando con una orden “Tienes que sonar más porque yo a ti no te escucho”; y de nuevo información de discusión en la que el participante 3 se defiende de la orden dada atribuyéndole el error al participante 4 “Es porque tú, estás sonando mucho”.

En el cuarto ciclo se está gestionando la acción desde el nivel de representación fonológico al gestionar la velocidad de la obra mediante una indicación en la partitura. Este ciclo comienza con el participante 2 realiza una pregunta de respuesta elaborada “El andantino ese cómo va, para luego cuando lo cojamos”, esa pregunta es respondida por el participante 4 mediante una orden “Pues el andantino será un poco más rápido, ¿no?” y finaliza con el participante 2 tarareando para ejemplificar el tiempo al que debe ir el andantino.

El quinto de los ciclos se gestiona desde el nivel de representación gestión holística, sólo tiene una intervención del participante 4 quien realiza una pregunta de respuesta simple “¿Quién empieza?” que desata la acción musical.

Así, este episodio es considerado como tradicional al no existir ninguna construcción conjunta de significado sino más bien la búsqueda de una interpretación correcta. Además, se está gestionando mayoritariamente la interacción desde el nivel de representación gestión holística, y en menor medida desde el nivel fonológico y sintáctico.

En base a esto se puede situar el episodio 4 de la sesión pre-experimental del grupo experimental afín a la teoría implícita interpretativa, con un supuesto epistemológico en el que el aprendizaje de la obra musical supone la reproducción de la pieza pero que para ello necesitan de ciertos procesos mentales (supuesto ontológico) como la escucha y la evaluación “¿Lo escucháis bien?”. Así, existe una relación conceptual entre los componentes, siendo los procesos cognitivos actúan sobre los resultados.

Tabla 8.14 Transcripción del episodio 4 de la sesión pre experimental del grupo experimental

<i>CICLO</i>	<i>INTERVENCIÓN</i>	<i>PARTICIPANTE</i>	<i>TRANSCRIPCIÓN</i>
1	1	4	<i>Vale. Pero que vale de que vale, como los críos... pero ¿seguimos después del primero?</i>
	2	1	<i>Un, dos, tres...</i>
	4	3	<i>Sí.</i>
2	1	4	<i>¿Lo escucháis bien?</i>
	2	1	<i>Yo sí.</i>
	3	2	<i>A mí sí me gusta.</i>
	4	1	<i>A mí también.</i>
	5	4	<i>Pues yo lo escucho muy mal.</i>
	6	2	<i>A mí me gusta.</i>
3	1	1	<i>La trompa (HN) tiene la melodía guapa.</i>
	2	4	<i>Tienes que sonar más porque yo a ti no te escucho (se dirige al HN).</i>
	3	3	<i>Es porque tú, Estás sonando mucho</i>
4	1	2	<i>El andantino ese cómo va, para luego cuando lo cojamos.</i>
	2	4	<i>Pues el andantino será un poco más rápido. ¿No?</i>
	3	2	<i>Pam pam (tararea y ejemplifica el tiempo).</i>
5	1	4	<i>¿Quién empieza?</i>

Post-experimental

Una vez concluido el proceso de instrucción, para la fase post-experimental se empleó la pieza musical Brass – erie del compositor Walter Gatti. En las siguientes líneas se muestra un análisis de dos de los ciclos ocurridos durante la preparación de la misma.

Esta obra también fue grabada por el grupo experimental una vez concluido el proceso de instrucción.

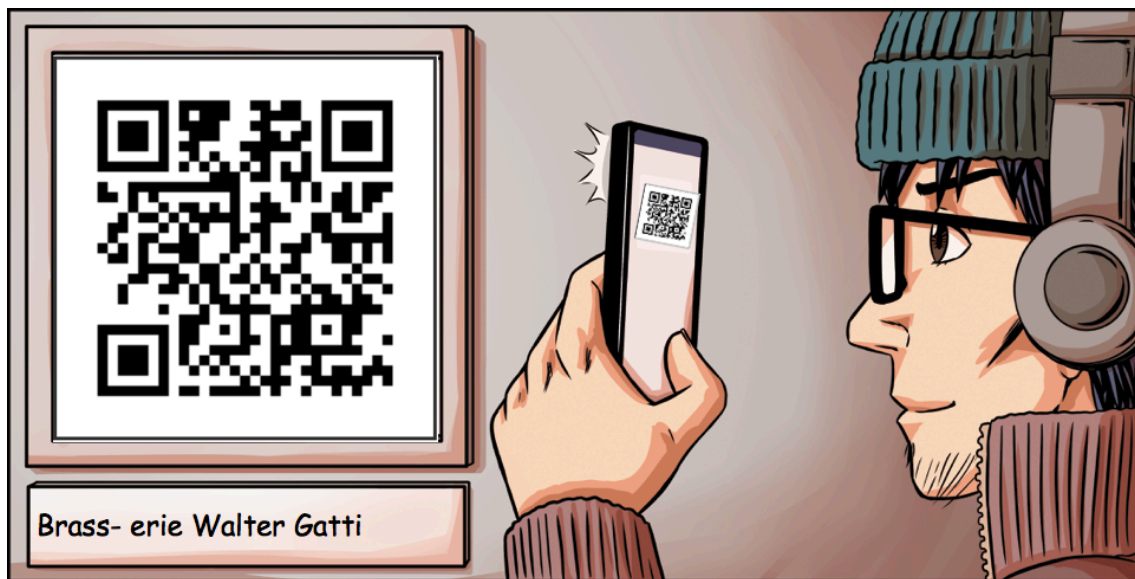


Ilustración 8.4 Brass - erie de Walter Gatti. En https://youtu.be/s_9aoKfTq5M

Episodio 5 de la sesión post experimental

Tabla 8.15 Transcripción del episodio 5 de la sesión post-experimental del grupo experimental Episodio 13 de la sesión post experimental del grupo control

CICLO	INTERVENCIÓN PARTICIPANTE	TRANSCRIPCIÓN
1	1 2	Vale, ¿a qué os suena esto?
	2 4	A mí me suena en plan New York.
	3 5	Sí, a mí también.
	4 4	A intro(ducción) de serie (televisiva) así...
	5 2	Es la intro de una serie en plan
	6 5	A una intro...
	7 1	A mí de momento no me suena a nada.
	8 4	A mí me suena a Nueva York, el puenteo ese de pam pam pam
	9 3	Es de policías y to...
	10 3	Tipica comedia americana así como friendes...
	11 5	así como Friends...
	12 2	Es que suena a friends. No se, bueno, bueno... ¿y si lo cogemos arriba?
	13 4	Vamos a verla entera

El segundo de los episodios sometidos a micro-análisis es el episodio 5 de la situación post del grupo experimental. Este episodio está formado por un solo ciclo de 13 intervenciones. En él los participantes discuten sobre “a qué les suena la obra”. No se ejemplifica con la imagen de la partitura al hablar de la pieza en su conjunto y no de un fragmento concreto. Se recuerda que en el ANEXO V se encuentra el guion general de dicha obra.

Durante este episodio se está gestionando la acción desde un nivel de representación semántico. Los participantes están creando una representación mental a través de diversos tipos de acciones como preguntas de respuesta elaborada “¿a qué os suena esto”, pero también con información de tipo explorativo (véase la tabla 8.15). Así, este episodio se gestiona a través de la cooperación.

En base a ello, podemos situar este episodio afín a la teoría implícita constructiva debido al proceso de creación de significado a través del proceso cognitivo verbal

representación mental y el proceso cognitivo grupal cooperativo. Desde el supuesto epistémico ya no se trata de la reproducción de una pieza musical sino de la construcción de un significado de manera conjunta, pero además son necesarios procesos cognitivos como la representación mental.

El episodio número 13 sobre el que se ha realizado el micro-análisis perteneciente a la situación post experimental del grupo experimental. Supone la continuación del episodio 5 anteriormente descrito, en el que se debate sobre el significado de la pieza musical. En esta ocasión tampoco se ejemplifica el fragmento que se está trabajando puesto que corresponde a la obra completa. Revítese el ANEXO V si así se desea.

Así, en la tabla 8.16, se puede observar como el grupo está gestionando la práctica desde el nivel de representación semántico, apareciendo información de tipo explorativo mientras generan una representación mental a través de la cual se le atribuye significado a la pieza de manera conjunta. Además, se puede observar distanciadas la primera de las voces del participante 1, “La verdad es que tampoco me ha recordado tanto a la introducción de la seria... eh...” con la descripción final de un día de un estudiante de conservatorio en la ajetreada ciudad de New York. Pero además, a diferencia con el episodio anterior, en éste se realiza un análisis para atribuir a cada una de las partes un significado concreto “Exacto de la gran ciudad en la parte del acompañamiento” o también *“El principio es como el amanecer, y luego el final es el ajetreo...”*. Otro aspecto a mencionar en este episodio es cómo unas voces completan a las otras, así por ejemplo en la intervención 14 el participante 4 expone “te vas a trabajar...”, el participante 1 responde “coges el metro” y el participante 4 retoma el hilo “te vas al conservatorio a estudiar música”. Por ello, se considera este episodio como cooperativo. Además, aparecen ayudas de tipo cálido como “Mágico” o “¡Qué buenos somos señores!”.

Así de esta manera, podemos situar este episodio cercano a la teoría implícita constructiva, pudiéndose atribuir un supuesto epistémico en el que el objeto de conocimiento puede poseer un significado, pero además son necesarios ciertos procesos cognitivos como la memoria “La verdad es que tampoco me ha recordado tanto a la introducción de la seria... eh...”.

Tabla 8.16 Transcripción del episodio 13 de la sesión post-experimental del grupo experimental

CICLO	INTERVENCIÓN	PARTICIPANTE	TRANSCRIPCIÓN
1	1	1	<i>La verdad es que tampoco me ha recordado tanto a la introducción de la serie... eh...</i>
	2	5	<i>yo veo...</i>
	3	4	<i>A mi introducción de serie, no.</i>
	4	5	<i>yo, ajetreo de Nueva York y todo eso...</i>
	5	4	<i>Exacto de la gran ciudad en la parte del acompañamiento</i>
	6	2	<i>El principio es como el amanecer, y luego el final es el ajetreo...</i>
	7	4	<i>como la vida en Nueva York</i>
	8	2	<i>Exacto...</i>
	9	4	<i>Mágico...</i>
	10	4	<i>¡Qué buenos somos señor!</i>
	11	2	<i>Podría ser, al principio es tranquilo...</i>
	12	4	<i>y al final vuelve y fuerte pues porque se va a dormir</i>
	13	1	<i>O sea, te levantas tranquilamente y entonces ya lo otro...</i>
	14	4	<i>Te vas a trabajar...</i>
	15	1	<i>coges el metro</i>
	16	4	<i>Te vas al conservatorio a estudiar música</i>
	17	5	<i>Tú vas con todo el estrés y luego llegas a tu casa tranquilo.... Llegas a tu casa y vas que te mueres</i>
	18	2	<i>llegas a tu casa y...</i>
	19	1	<i>Corres para llegar al metro pero no llegas, luego coges un taxi, almuerzas por ahí, como puedes...</i>
	20	2	<i>claro, claro...</i>
	21	1	<i>llegas a tu casa a las doce y ...</i>
	22	4	<i>¡¡¡plan!!!! (onomatopeya) lo veo, lo veo, pues ¡vamos a hacer un cinematógrafo!</i>

Discusión del Microanálisis

A través de los micro-análisis se ha podido ilustrar los cambios que ha mostrado el macro-análisis en las interacciones del grupo experimental tras recibir el programa de instrucción. Así, se pudo observar cómo mientras los participantes gestionaron sus prácticas a través del proceso grupal cooperativo, aparecieron otras categorías como representación mental, y conversación de tipo explorativo.

Sin embargo, se ha de ser cauto y reflexionar sobre si al crear una representación mental a través de una historia sobre la obra es realmente atribuir significado o es sólo una estrategia de aprendizaje cooperativo.

Discusiones generales

Como se mencionaba en la introducción teórica, toda actividad posee una estructura interna de interacción. En el estudio empírico 2 se pudo comprobar cómo estas estructuras internas de participación de Kagan (2003) corresponden con las estructuras de los modos de producción musical. A pesar de ello, en este estudio empírico 3 se han realizado esfuerzos que han permitido generar dinámicas de cooperación entre los participantes. Para conseguir esto se vio conveniente diseñar un programa de instrucción que fomentara la aparición de interacciones cooperativas a través de dos grandes objetivos, por un lado, instruir en habilidades sociales cooperativas y por el otro, promover que los participantes percibieran la actividad como una actividad abierta. Tras el diseñado del programa de instrucción comenzó el proceso de investigación.

Una vez realizado la toma de datos en el momento pre- experimental, se procedió a la realización del programa de intervención. Como se mencionaba en la descripción de los participantes, el grupo planificado a priori como grupo control no se mantuvo estable y dos de los miembros causaron baja académica por lo que se vio necesario buscar un grupo de similares características en otro conservatorio de la Región de Murcia.

Durante la aplicación del programa de instrucción en el grupo experimental hubieron diferentes ausencias, aunque cabe resaltar que no hubo dos ausencias en el mismo día, así como que ningún participante tuvo más de una ausencia. Por otro lado,

las actividades duraron más tiempo del que se había planificado lo que supuso que el programa de instrucción se prolongara más tiempo. En la tabla 8.17 se muestra la diferencia entre las fechas planificadas y la fecha real de aplicación, así como las ausencias de los diferentes participantes. Pero a pesar de estos imprevistos, el programa de instrucción mostró una influencia significativa en la gran mayoría de categorías para las que se habían diseñado actividades concretas.

Tabla 8.17 Diferencias en fechas planificadas y fechas de aplicación real

Ámbito de intervención	Ausencias	Fecha planificada	Fecha aplicación
<i>A: Creación y cohesión de un equipo.</i>	--	8/11/16	8/12/16
	--	8/11/16	8/12/16
	Trombón	8/11/16	15/12/16
<i>B: Aprender a cooperar.</i>	Trombón	15/12/16	15/12/16
	--	15/11/16	22/12/16
	Trompa	22/11/16	29/12/16
<i>C: Cooperar para aprender</i>	--	22/11/16	13/12/16
	(el 20 de diciembre faltaron tre miembros por actividades navidad del centro).	29/12/16	13/12/16
	Tuba	29/11/17	10/1/17
<i>D: Traduciendo el idioma</i>	--	13/12/17	17/1/17
	--	13/12/17	17/1/17
	--	13/12/17	24/1/17

Durante la fase pre-experimental ambos grupos, experimental y control, mostraron una gestión de la interacción sin apenas diferencias significativas que situaban a ambos grupos en dinámicas de interacción tradicionales, de la misma manera que se observó en el grupo de la cultura clásica del estudio empírico 2. En la fase pre-experimental ambos grupos se mostraron tradicionales; interaccionaron desde el nivel de representación fonológico, procesos cognitivos grupales tradicionales, gestionando la acción a través de órdenes y compartiendo información de manera sumativa.

Tras el programa de instrucción, el grupo experimental mostró diferencias significativas con respecto al grupo control, pero también con las situaciones pre-experimentales del grupo experimental y del grupo control. Tal como se expuso en la introducción teórica de este capítulo, para que la cooperación aparezca es necesario que los participantes posean ciertas habilidades sociales, pero también que la actividad fuera percibida como una actividad abierta. De esta manera con los ámbitos de interacción A, B y C el grupo experimental fue sometido a una serie de actividades para mejorar sus habilidades sociales grupales, mientras que el ámbito de intervención D estaba dedicado al fomento de las prácticas desde un nivel de representación semántico. Es difícil atribuir a un momento situado en uno u otro ámbito de intervención la modificación de las categorías debido a que cada nueva actividad de cada nuevo ámbito de intervención recogía la supervisión y control de las destrezas y habilidades trabajadas en las anteriores. A continuación, se revisarán aquellas categorías para las cuales el programa de instrucción tenía diseñado actividades concretas por resultar determinantes en la diferenciación de las prácticas grupales cooperativas o tradicionales según el marco teórico de referencia aceptado.

Así, tras ser sometido el grupo experimental a las actividades de instrucción, en la dimensión resultados, disminuyó el número de interacciones desde el nivel de representación fonológico y sin embargo aumentaron el número de interacciones desde el nivel de representación semántico. Este cambio de nivel de representación desde más simples como el fonológico a más complejos como el semántico permitió a los participantes percibir la actividad como más compleja y abierta, con posibles soluciones este caso, atribuciones de significación.

En cuanto a la dimensión de procesos cognitivos, se ha observado un aumento significativo en las categorías representación mental. A través de los procesos de representación mental, los participantes atribuyeron significado simbólico a la pieza, el cual gestionaron de manera cooperativa al crearlo entre todos de manera conjunta. En esta dimensión el programa de instrucción también ha resultado exitoso.

Por otro lado, el programa de instrucción mostró influencia significativa en el grupo experimental en la dimensión condiciones para la categoría informar discusión que disminuyó y para la categoría informar explorativa que aumentó tras el programa de

instrucción. Por su parte, la gestión de la acción también se manifestó influida de manera significativa aumentando la categoría proponer y disminuyendo la categoría ordenar. En esta dimensión también se vieron influenciadas las categorías cooperación que aumento de manera significativa. En cuanto a los contenidos actitudinales el programa de instrucción no ha influido de manera significativa en ellos.

No obstante, a pesar del éxito que ha mostrado el programa de instrucción en las categorías recientemente descritas, el programa de instrucción no ha mostrado influencia en el resto de categorías que presentaba el sistema de análisis SAPIL (GIACM, 2011) empleado. Aunque cabe recordar que ni desde el marco teórico ni desde la planificación de las actividades se contempló como significativas estas categorías para poder distinguir las dinámicas cooperativas.

Por otro lado, el segundo de los grandes objetivos era comprobar la relación entre la aparición de la cooperación y las demás categorías de las tres dimensiones observadas. El proceso de instrucción modificó la relación epistemológica con respecto a la música. Es decir, se pasó de un objeto a reproducir, con un significado implícito, a un sistema de representación al cual se ha de atribuir significado. Es por esta diferenciación en el supuesto epistemológico por lo que se puede relacionar las prácticas cooperativas con la teoría constructiva. Por ello, debido a esta relación directa y significativa entre el nivel de representación musical con la aparición de interacciones cooperativas se plantea como principal propuesta de mejora comenzar desde el principio con el ámbito de intervención D, es decir fomentar interacciones desde el nivel de representación musical semántico y no aplazarlo hasta el último de los ámbitos de intervención.

Aun así, el programa de instrucción es perfectamente aplicable a contextos educativos similares. Es más, a través de este programa de instrucción es posible acercar a los participantes a espacios de gestión más horizontales y cooperativos, que al parecer son los característicos de los espacios contemporáneos de aprendizaje formal en la sociedad de la información (Pozo, 2014) siendo precisamente ésta la mayor de las debilidades del programa de instrucción: lo acotado del contexto de diseño y aplicación.

O sea, sería necesario reflexionar sobre la idoneidad de la formación en estrategias de cooperación no sólo en el aprendizaje de partituras sino también en la gestión de

medios y recursos, e incluso en la posibilidad de que la cultura clásica produzca música desde otros modos de producción intrínsecamente más abiertos, horizontales y cooperativos, como pudiera ser el modo de producción post-beat boom heredado de los Beatles y que observamos en la cultura moderna del estudio empírico 2. Especialmente en estos momentos en los que los conservatorios debaten la manera de acceder al estatus universitario, y dónde al parecer la educación por competencias resulta esencial. Por ello, convendría reflexionar sobre las relaciones entre los modos de producción musical, las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje y las demandas sociales de la música. No sea que se estén pensando competencias desactualizadas o más bien desde una epistemología distorsionada. (según Vernia “el concepto de competencia alude a una cualidad de carácter positivo asociada al ámbito laboral, semejante a eficiencia o habilidad” (2016, p. 17).

En base a esto y recordando a Pozo (2014), para quien existen diferentes modelos de aprendizaje formal en las diferentes sociedades: artesanal, industrial (técnico y experto) y para la sociedad de la información (reflexivo), cabe reflexionar sobre cómo estos cambios de sociedades también tuvieron una repercusión en la música, no sólo en su aprendizaje sino también en sus modos de producción, o viceversa. Recordando lo expuesto en el capítulo teórico 4 titulado cronosistema, en su época artesanal todas las culturas musicales que han participado en este estudio mostraban modos de producción abiertos, resueltos a través de la improvisación musical, pero también ligados a la funcionalidad de un contexto.

Con la creación de las industrias culturales los modos de producción adoptaron la estructura industrial la cual presenta una preproducción cerrada, descatalogando la práctica de improvisación y distanciando la escucha del contexto de creación y generando una cultura de aprendizaje acorde con las demandas de tal sistema de mercantilización cultural para el cual la cultura era la apropiación (consumo) de productos culturales cerrados y que en los espacios de educación formal se manifiesta mayoritariamente en una concepción interpretativa (Pozo, 2017). Sin embargo, con esta nueva sociedad de la información es necesario un cambio de paradigma y al parecer se está retrasando. Es en este nuevo paradigma educativo donde se plantea necesario la gestión social del aprendizaje a través de dinámicas de cooperación (Pozo, 2014).

*SECCIÓN TERCERA SÍNTESIS Y
CONCLUSIONES GENERALES*

Capítulo 9 Síntesis y Conclusiones Generales



Ilustración 9.1 Homenaje al Sherpa I y II

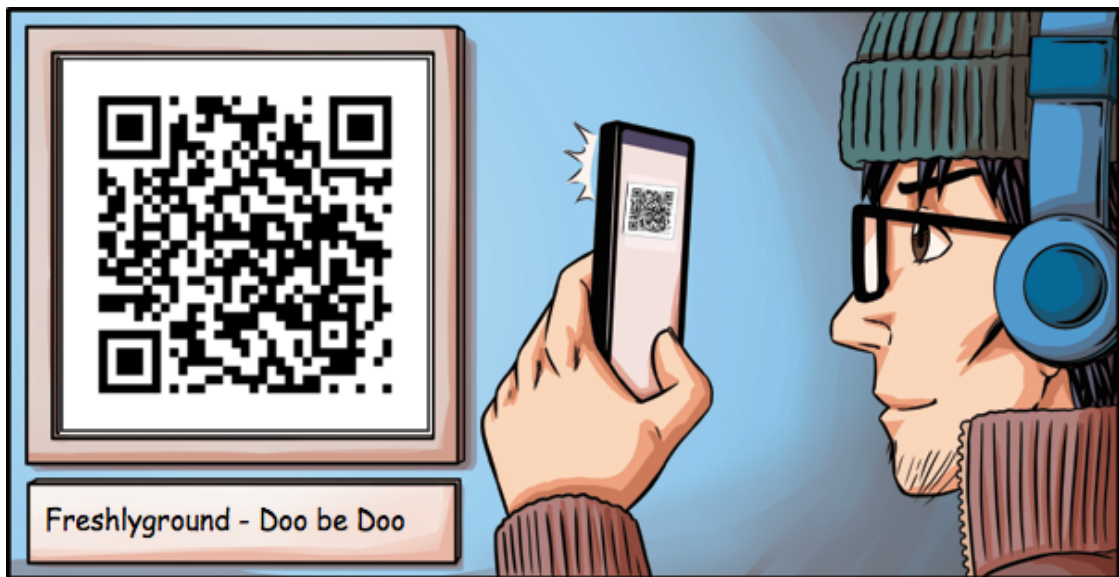


Ilustración 9.2 Doo-be-Doo Freshlyground. En <https://youtu.be/DGXit3XJAgE>

Resumen

En este último capítulo se expondrán las síntesis y conclusiones generales extraídas de esta Tesis Doctoral, para más tarde discutir sobre ellas. Así, tras una somera introducción se procederá a presentar una breve recapitulación y discusión de los resultados de cada uno de los estudios empíricos. Más tarde, se discutirán las dos propuestas teóricas que han sido empleadas para interpretar los diferentes contextos de aprendizaje, las estructuras formal e informal y los modos de producción musical. Para finalizar, se presentarán las líneas futuras que puedan solventar las debilidades encontradas en el presente trabajo.

Introducción

Tal y como se expuso en la introducción de la primera parte, esta Tesis Doctoral partía de tres grandes interrogantes. El primero de ellos nos exhortaba a responder si *¿Existen diferencias en la manera de gestionar las prácticas de ensayo de las distintas culturas musicales?* Una vez concluido el proceso de investigación podemos responder que las culturas musicales mantienen concepciones compartidas acerca de lo que es el aprendizaje y la enseñanza de la música. Dicho de otro modo, cada cultura musical se caracterizó por compartir una u otra concepción sobre la enseñanza y el aprendizaje. Así, en el Estudio Empírico 1 las culturas musicales mostraron diferencias en las dimensiones de enseñanza, aprendizaje y evaluación según pertenecieran a contextos formales o informales. Aunque este primer estudio no mostró diferencias significativas para la dimensión de aprendizaje cooperativo, el segundo estudio empírico sí las mostró situando a las culturas clásica y flamenca cercana a las teorías tradicionales y a la cultura moderna próxima a la teoría constructiva.

Pero entonces, *¿pueden los modos de producción explicar esas diferencias en la gestión de la interacción durante la práctica musical o son explicados por la posición de las culturas musicales dentro del continuo formal e informal?* Los resultados del Estudio Empírico 2 mostraron cómo las estructuras de los modos de producción pueden explicar el tipo de interacciones entre participantes de manera más satisfactoria que el continuo formal o informal. Es decir, si la gestión de la interacción hubiera sido explicada por las diferencias entre los espacios de aprendizaje formal e informal se hubieran encontrado patrones de interacción similares para las culturas informales moderna y flamenca. Sin embargo, esto no ha sido así. Han sido las culturas clásica y flamenca las que se han comportado de manera tradicional, mientras que la cultura moderna lo ha hecho de manera constructiva. En base a esto, desde este segundo estudio empírico se asumió que el tipo de interacción durante las prácticas de ensayo se explica de manera más satisfactoria a través de las estructuras de los modos de producción musical que desde los planteamientos del continuo formal-informal.

Pero entonces, *¿esto quiere decir que no se podría gestionar la práctica de la cultura clásica desde posiciones cooperativas?* No. Desde el primer momento se asumió que sí que es posible gestionar los espacios de práctica de la cultura musical clásica desde

posiciones constructivas. De hecho, el Estudio Empírico 3 así lo mostró. Durante este estudio se pudieron observar interacciones cooperativas en los ensayos de un grupo perteneciente a la cultura clásica, eso sí, para ello fue necesario la realización de un programa de intervención psicológica.

Tras la primera parte teórica estos interrogantes se cristalizaron en forma de objetivos generales de investigación.

- Estudiar y comparar las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza en diferentes culturas.
- Fomentar las dinámicas cooperativas en el seno de un grupo de música clásica.

Para poder alcanzar estos objetivos se realizaron tres estudios empíricos de los cuales, a continuación, se presenta una síntesis y discusión.

Síntesis general del Estudio Empírico 1

Este primer estudio empírico estuvo relacionado con el primero de los objetivos generales: *Estudiar y comparar las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza en diferentes culturas.*

Los resultados obtenidos permitieron determinar las concepciones explícitas mantenidas en la cultura musical clásica, cultura de bandas de viento, cultura de música moderna y una cuarta categoría denominada cultura mixta en la que se clasificaron aquellos participantes que practicaban música en diferentes culturas tanto formales como informales. Más de 330 cuestionarios fueron respondidos, pero sólo 298 válidos para analizar las dimensiones de aprendizaje, enseñanza, evaluación y cooperación. En un primer momento, estas culturas musicales fueron diferenciadas según su proximidad a contextos formales o informales de aprendizaje, quedando situadas las culturas clásicas y de bandas de viento en el polo formal y la cultura moderna y mixta en el polo informal. Los resultados mostraron diferencias significativas en las dimensiones de aprendizaje, enseñanza y evaluación. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas para la dimensión de cooperación.

A pesar de que en el momento en el que se elaboró y redactó este primer estudio empírico aún no se contemplaban las estructuras de los modos de producción musical como posibles factores explicativos, en este capítulo de conclusiones se pretende reflexionar y discutir los resultados de este estudio a la luz del continuo formal e informal, pero también de los modos de producción musical. En base a ello, tanto la cultura musical clásica como la cultura de bandas de viento poseen el mismo modo de *producción taylorista*.

No obstante, cabe señalar que, una vez realizado este estudio, es atrevido revisar los resultados de la cultura moderna desde la perspectiva de los modos de producción puesto que no se distinguieron los diferentes modos de producción musical para esta cultura. Pero, además, como debilidad de este estudio, cabría señalar lo relativamente pequeña que es la muestra de la cultura moderna frente a la cultura clásica o cultura de bandas de viento.

Aun así, los resultados del primero de los objetivos, *estudiar las concepciones que tienen acerca del aprendizaje músicos que practican en cada una de las culturas estudiadas*, mostraron que la cultura clásica y de banda de vientos prefirieron las soluciones propuestas desde concepciones tradicionales. Por su parte, las culturas moderna y mixta se mostraron más constructivas en la elección de las soluciones para los dilemas. Estos resultados son coherentes con la distinción entre culturas formales e informales, pero también a su vez con el planteamiento de los modos de producción musical.

Por otro lado, los resultados de los dilemas que describía este segundo objetivo, *estudiar las diferencias entre concepciones sobre la enseñanza en esas mismas culturas*, también mostraron a las culturas clásicas y de bandas de viento prefiriendo soluciones tradicionales, mientras la cultura moderna eligió las soluciones más constructivas. Una vez más, estos resultados se muestran coherentes con la distinción entre culturas formales e informales, pero también con el planteamiento de los modos de producción musical.

Sin embargo, los resultados de los dilemas a través de los cuales se alcanzaba el tercero de los objetivos, *estudiar las diferencias entre las concepciones acerca de la evaluación en las diferentes culturas*, mostró que la cultura moderna prefería soluciones constructivas, pero también las prefería la cultura mixta y la cultura de bandas de viento. Únicamente la cultura de música clásica escogió soluciones tradicionales para los dilemas de esta dimensión. Así, en esta dimensión los resultados diferencian la cultura clásica de la cultura de bandas de viento. Es en esta dimensión donde, mientras que la cultura clásica muestra un carácter formal, es posible identificar la cultura de bandas de viento con un carácter no-formal. Este contexto no-formal se distingue por no poseer una evaluación, propiamente dicha, sino más bien una supervisión (Corbalán, 2017).

Por otro lado, para el cuarto y último de los objetivos, *estudiar las concepciones acerca del trabajo grupal en las diferentes culturas musicales*, todas las culturas escogieron las soluciones constructivas para los dilemas. En un primero momento se contempló la influencia de otros ámbitos de aprendizaje para explicar la elección generalizada de soluciones constructivas, sin embargo también es posible pensar en un exceso de deseabilidad de las respuestas constructivas. En cualquier caso, estos

resultados discrepan tanto con los propuestos desde el planteamiento de los modos de producción como desde las estructuras de aprendizaje formal e informal. Por otro lado, al aceptar la distancia entre las concepciones explícitas e implícitas se asumió como necesario realizar observaciones desde otro tipo de metodologías, para comprobar si existía distancia entre lo declarado y lo que describía la práctica.

Desde esta Tesis Doctoral se discrepa de la explicación que otorgan las estructuras de aprendizaje formales e informales, especialmente al respecto de las interacciones grupales. Así, partiendo de Pozo (2014), quien argumenta cómo a medida que los modos de producción se vuelven más complejos es necesario una mayor explicitación, sea cual sea el contexto de aprendizaje. Dicho de otro modo, tocar la Rapsodia Húngara de Liszt, plantea las mismas dificultades en contextos formales que informales. Otra cuestión es desde qué concepción se abordan esas dificultades o, dicho de otro modo, desde qué teoría implícita se interacciona mientras se llevan a cabo las prácticas de ensayo y si la activación de una u otra teoría implícita depende de las características formales e informales del contexto. Desde aquí se mantiene que no, que la cultura de aprendizaje traspasa las barreras que separan a estos contextos de aprendizaje, ya sean formales o informales.

Pero, tal y como se describía en el capítulo teórico 1, al partir de las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje se está asumiendo una distancia entre lo explícito y lo implícito, entre discurso y práctica, y que es en ese *gap* en dónde se diferencian los aprendizajes formales de los informales. Por este motivo, a pesar de no observar diferencias en la preferencia de soluciones constructivas para los dilemas sobre aprendizaje en grupo, se consideró necesario observar la práctica, para comprobar si realmente las culturas gestionaban sus prácticas a través de acciones cooperativas.

A continuación, en el estudio empírico 2, se compara la práctica durante los ensayos de tres culturas musicales. Fue justo antes de la realización de este estudio empírico cuando surgió la posibilidad de que los modos de producción musical fueran la causa de unas u otras prácticas musicales.

Síntesis general del Estudio Empírico 2

Así, este segundo estudio empírico también está relacionado con el primero de los objetivos generales: *estudiar y comparar las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza de diferentes culturas*. En esta ocasión, la metodología empleada consistió en realizar grabaciones durante sesiones de ensayo de diferentes culturas para analizarlas posteriormente a través del SAPI (GIACM, 2011), descrito entre otros lugares en el capítulo teórico 5. Los análisis recayeron sobre las dimensiones de actividades típicas, resultados, procesos y condiciones. A continuación, se sintetizarán y discutirán cada uno de los objetivos de dicho estudio.

1. Comprobar y comparar cómo las culturas musicales gestionan sus intervenciones a través de las actividades típicas musicales y verbales

Este primer objetivo mostró a la cultura flamenca diferenciada de manera significativa por un mayor número de interacciones musicales que las culturas clásica y moderna, pero también una ausencia significativa de interacciones verbales. Por su parte, las culturas musicales clásica y moderna no se diferenciaron de manera significativa por el tipo de actividades realizadas, gestionando ambas la práctica a través de interacciones verbales y musicales. Es decir, desde los planteamientos formales e informales era de esperar que las culturas flamenco y moderna se manifestaran de manera similar, sin embargo, esto no ha sido así.

Así, estos datos son explicables a través de los planteamientos de Pozo (2014) para quien a medida de que los modos de producción (musical) se van haciendo más complejos necesitan de una mayor explicitación. Por ello, la cultura flamenca situada a priori en la sociedad pre-industrial necesita mucho menos explicitación por ser su modo de producción más simple que el modo de producción de la cultura clásica y el de la cultura moderna que se muestran más complejos.

Por otro lado, en lo referente a las destrezas musicales, las culturas musicales presentan diferencias entre sí. La cultura clásica se caracterizó por un uso significativo de la destreza de la *expresar-interpretar* y *lectura*, pero también una ausencia significativa

de la destreza *componer*. Por su parte, la cultura moderna se caracterizó por una ausencia significativa de la destreza *expresar-interpretar* y *leer*, mientras que mostró una presencia significativa de la destreza *componer*. La cultura flamenca, se caracterizó por una presencia significativa de la destreza *expresar-interpretar* y una ausencia significativa de la destreza *leer*. Pero, cabe destacar como la categoría *escuchar-memorización* aparece en todas las culturas musicales no presentando diferencias significativas entre ellas.

Así, partiendo de estos resultados se procede a la discusión de los mismos desde el continuo formal-informal, pero también de los modos de producción musical. Plantear que en los contextos formales el aprendizaje se realiza a través de la partitura y en los informales a través del oído, no se ajusta con los planteamientos sobre concepciones de enseñanza y aprendizaje asumidos desde aquí. No es cierto que los clásicos, (o el supuesto contexto formal) aprendan sólo de *leer* la partitura, también intercambian mensajes musicales con la intención de ser aprendidos. Al igual, que los músicos modernos o de contexto informal no usen sistemas de representación externo, también los usan aunque de diferente tipo y modo. Por ello, desde los planteamientos teóricos de esta Tesis Doctoral se propone como una diferenciación más exacta distinguir los contextos de práctica musical a través de las herramientas culturales empleada. Los flamencos emplean principalmente el cuerpo como un sistema de representación mimética. Sin embargo, la cultura clásica y moderna, emplean herramientas de representación externas temporal (el habla) y la cultura clásica, además, sistemas de representación externos (la partitura). Es decir, todos ellos emplean la representación mimética, así como la representación externa temporal, e incluso la cultura moderna en ciertos momentos también los sistemas de representación externa (tablaturas, guiones,...).

Dicho desde otra perspectiva, en el capítulo 1 se exponía que las personas aprenden y crean sus concepciones implícitas y explícitas desde dos sistemas diferenciados de aprendizaje. El sistema de aprendizaje implícito, por el cual se adquiere la musicalidad (Pozo, 2014) no se desconecta cuando las personas entran en entornos de aprendizaje formal, sigue estando activo. Otro asunto diferente es que el modo de producción necesite más o menos explicitación y desde qué teoría se realice dicha explicitación.

2. Comprobar y comparar desde las diferentes teorías implícitas cómo las culturas musicales gestionan sus prácticas en la dimensión resultados

En lo referente a la dimensión de resultados, las culturas musicales también se diferenciaron por el nivel de representación desde el que gestionaron sus prácticas de ensayo. Así, la cultura clásica se caracterizó por interaccionar desde el nivel de representación fonológico, la cultura moderna desde el nivel de representación semántico y la cultura flamenca a través de la gestión holística de la pieza.

Una vez más, las diferencias en esta dimensión no pueden ser explicadas por la naturaleza formal o informal del aprendizaje, pero sí por las características del modo de producción musical. Así, partiendo de Pozo (2014) es posible situar a la cultura flamenca en la sociedad pre-industrial, la cultura clásica en la sociedad industrial y la cultura moderna en la sociedad post-industrial. Es decir, el que la cultura flamenca gestione sus prácticas desde una posición holística de la pieza es posible porque el modo de producción así lo permite, ya que el artesano flamenco es conocedor y puede realizar por él mismo el proceso completo de producción.

Por su parte, la cultura clásica, que quizá pudiera considerarse como moderna en el sentido de los planteamientos de Pozo (2014), diferencian dos tipos de formación. Una formación técnica para instrumentistas y una formación especializada para los directores y compositores. Así, estos resultados estarían en consonancia, es decir los participantes en este estudio de la cultura clásica, siendo instrumentistas, se fijan en los aspectos técnicos en búsqueda de la fonología musical correcta.

Para finalizar, la cultura moderna, quizá más post-moderna que moderna, siguiendo los planteamientos de Pozo (2014), este modo de producción pertenecería a la sociedad de la economía del conocimiento, más preocupada de la creación simbólica que del bien material y quizá de ahí su mayor dedicación al significado de la pieza musical que de sus perfeccionamientos técnicos, que también. No obstante, cabe destacar que este modo de producción musical enfrenta a los participantes al más absoluto silencio, no existe un modelo a reproducir.

3. Comprobar y comparar cómo las culturas musicales gestionan sus prácticas en términos de las teorías implícitas a través del uso de los diferentes tipos de procesos cognitivos

En cuanto a la gestión de conocimientos previos, se emplearon dos categorías para distinguirlos. Por un lado, una gestión de conocimientos previos a través de la *recuperación literal*, y por otro la *recuperación con transferencia*. Las culturas musicales se han caracterizado de la siguiente manera: la cultura flamenca hace un uso significativo de la recuperación literal, la cultura clásica posee una ausencia significativa de la recuperación con transferencia y la cultura moderna no se diferencia significativamente en ninguna de estas categorías. Estos resultados resultan complejos de atribuir tanto al continuo formal e informal como a los modos de producción musical. Por una parte, los flamencos están aprendiendo una pieza que el maestro conoce y deben repetir hasta aprenderla. Mientras, la cultura clásica se caracteriza por una ausencia significativa de la recuperación con transferencia lo cual puede interpretarse como un escaso uso de conocimientos previos, que por otro lado harían pensar que el aprendizaje es entendido como la reproducción de piezas musicales independientes entre sí.

Por otro lado, las culturas musicales no se diferencian en la gestión de la planificación. En este estudio empírico se categorizaron dos tipos de gestión de la planificación, una categoría para aquellas decisiones destinadas a *repetir-repasar* y otra para la gestión más elaborada determinada como *planificación*. Ninguna de estas categorías presenta diferencias significativas entre las prácticas de las diferentes culturas. Esta dimensión entraría en conflicto con lo descrito desde los planteamientos del continuo formal-informal, para los cuales en los contextos informales no existiría la planificación, frente a los contextos formales en los que sí existe. Pero además desde aquí se defiende que las actividades están organizadas desde sus modos de producción, independientemente de que se desarrollen en contextos formales o informales.

Para observar la evaluación se contemplaron dos categorías, la evaluación y la atribución. No aparecieron diferencias significativas para esta dimensión, entrando en contraposición, una vez más, con lo expuesto para los contextos formales e informales, desde donde se entiende que para los contextos formales existe mucha evaluación y

menos evaluación para los contextos informales. Sin embargo, cabe reflexionar sobre la posibilidad de realizar observaciones con un grano más fino y diferenciado, porque quizá ahí esté la diferencia que se describe desde las estructuras formal e informal. No obstante, en todas las culturas aparece la evaluación, por lo general formando parte intrínseca de las estructuras de los episodios de interacción. Como mostraron los microanálisis de los estudios empíricos 2 y 3, tras la interpretación musical, los participantes de todas las culturas evalúan para seguidamente planificar la siguiente interpretación musical.

Al respecto de la gestión de la motivación durante las prácticas de ensayo, las culturas musicales no presentan diferencias significativas entre sí. Una vez más, estos resultados entran en disonancia con los planteados por el continuo formal e informal en dónde estos contextos se distinguen por diferentes motivos por los que hacer música. No obstante, cabe destacar que en estos trabajos previos sobre lo formal e informal, a diferencia del estudio empírico 2, se han incluido la figura del docente o director, hecho que quizá podría ser la causa de tales diferencias. En cualquier caso, en este estudio empírico 2 no se ha observado una gestión diferenciada de la motivación en estas culturas musicales, lo cual, dicho sea de paso, tampoco es explicado a través de los modos de producción.

Tampoco aparecen diferencias significativas al respecto de la categoría comprensión. No obstante, esta categoría no ha sido contemplada en los planteamientos sobre los contextos formales e informales. Se aprovecha esta ocasión para reflexionar sobre lo distantes que resultan en ocasiones estos diferentes marcos teóricos, el continuo formal e informal y las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Sin embargo, en la categoría representación mental si aparecen diferenciados el uso de representación mental que hace la cultura moderna con respecto a la clásica y a la flamenca. Una vez más desde aquí se otorga esta diferencia a la estructura de los modos de producción, planteando esta diferencia a que el modo de producción de la cultura moderna es propio de la sociedad de la economía del conocimiento en el que primaria más el valor simbólico que el material.

También aparece diferenciada la gestión de la atención por parte de la cultura clásica. Este hecho se atribuye al uso generalizado del sistema de representación externo

que es la partitura, hacia el cual dirigir la atención. Este hecho se muestra más distinguible desde los modos de producción musical que desde el continuo formal e informal.

4. Comprobar y comparar cómo las culturas musicales gestionan en términos de teorías implícitas sus prácticas a través de las diferentes acciones observables.

En lo referente a la gestión de la información, cabe destacar como la categoría informar discusión aparece de manera significativa en la cultura clásica. La categoría informar explorativa aparece de manera significativa en la cultura moderna, pero se muestra ausente, también significativamente, en la cultura clásica. Por último, la categoría cooperación aparece de manera significativa en la cultura moderna y se muestra ausente significativamente tanto en la cultura clásica como en la cultura flamenca. Es decir, estos resultados sitúan a la cultura moderna más cercano a posiciones constructivas, mientras a las culturas clásica y flamenca a posiciones tradicionales. Estos resultados discrepan con los planteamientos de las estructuras formal e informal, pero se muestran muy acordes a los planteamientos de las sociedades del aprendizaje formal de Pozo (2014). Dicho de otro modo, quizá desde una argumentación que roza el *Perogrullo*, desde el modo de producción musical *post beat boom* de la cultura moderna los participantes han de construir (literalmente) una pieza musical, mientras que desde el modo de producción el *taylorista*, los participantes han de interpretar (literalmente) una pieza musical ya pre-fabricada.

Al respecto de la gestión de la acción, cabe destacar cómo en la cultura clásica hay una gran gestión de la acción tanto a través de órdenes como de propuestas. Por su parte, la cultura moderna no gestiona la acción, al menos de manera explícita. Por último, la cultura flamenca gestiona la acción a través de órdenes. Una vez más, estos resultados discrepan de los planteamientos sobre el aprendizaje formal e informal. Sin embargo, hay que ser cautelosos porque también alejan a la cultura moderna de la gestión a través de propuestas que cabrían esperar de su modo de producción musical. Sin embargo, este resultado sí estaría en consonancia con lo establecido para el contexto informal sobre la carencia de la planificación por parte de los participantes se refiere, aunque quizá sea más adecuado hablar de ausencia de gestión de la acción porque sí aparecen ciclos de planificación, sólo que a la hora de reanudar la práctica el *stick* de la batería, o en

ocasiones que algún músico comiencen y los demás se enganchen, suele ser suficiente para reanudar.

Para finalizar, todas las culturas gestionan por igual las ayudas de tipo frío, las referidas al tipo de contenido. Sólo en la cultura moderna aparece de manera significativa la ayuda de tipo cálido. Este resultado si es posible atribuirlo a las diferencias de los contextos formales e informales y a la práctica por amistad, entendiendo la amistad como una forma compartida de gestionar la emoción, además de obviar los resultados de la cultura flamenca.

En definitiva, los resultados del primer estudio empírico, pero también de este segundo estudio empírico, muestran cómo las diferentes culturas musicales mantienen distintas concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje durante sus prácticas de ensayo. De esta manera se da respuesta al primero de los objetivos generales de esta investigación, asumiendo la existencia de diferencias entre las culturas musicales que se manifiestan en la forma de gestionar la interacción durante las prácticas de ensayo. Estas diferencias son descritas en su mayor parte por las estructuras de los modos de producción musical.

En síntesis, con estos resultados, las culturas clásica y flamenca se situaron cercanas a teorías tradicionales mientras que la cultura moderna lo hizo hacia posiciones más constructivas. De esta manera, los planteamientos teóricos sobre cooperación desde los que se asumió que las estructuras de los modos de producción explicarían de manera más afín que el continuo formal e informal resultaron satisfactorios, pero también los modos de producción explicaron mejor otras diferencias. A continuación, se procede a la discusión de los resultados del estudio empírico 3.

Síntesis general del Estudio Empírico 3

Este tercer estudio empírico estuvo relacionado de manera directa con el segundo de los objetivos generales de esta tesis doctoral: *fomentar dinámicas cooperativas en el seno de un grupo de música clásica*.

Este tercer estudio empírico comenzó planteando la siguiente paradoja, si los modos de producción musical son la causa de unas y otras tipos de práctica de aprendizaje grupal, ¿como es posible generar prácticas constructivas sin modificar la propia estructura del modo de producción musical? Los resultados así lo mostraron, pudiéndose observar interacciones de carácter cooperativo en el grupo experimental, eso sí tras someter a los participantes a un programa de intervención psicológica. Sin entrar en los detalles de dicho programa de instrucción, que ha sido expuesto en detalle en el ANEXO 6, los resultados de este estudio empírico describieron las prácticas cooperativas desde interacciones desde el nivel de representación semántico, con procesos cognitivos de representación mental y con acciones dirigidas a través de propuestas.

Más adelante se retomará la discusión entre la relación de los modos de producción musical y concepciones de enseñanza y aprendizaje. Pero mientras, se procede a discutir los resultados de los dos objetivos de este tercer estudio empírico.

1. Comprobar y comparar el efecto de la variable programa de instrucción desde las teorías implícitas en la gestión de la interacción desde las dimensiones resultados, procesos y condiciones.

En cuanto a la dimensión de resultados, las comparaciones entre los grupos experimental y control pusieron de manifiesto cómo el programa de instrucción influyó en la cantidad de veces que el grupo control interaccionaba desde el nivel fonológico y semántico. Es decir, el grupo control presentó una disminución significativa de sus interacciones desde el nivel de representación fonológico y un aumento, también significativo, de las interacciones desde el nivel de representación semántico. En un primer momento, los resultados tanto del grupo experimental, como del grupo control, se

manifiestan coherentes con los resultados de la cultura clásica del estudio empírico 2. Así, al situar a la cultura clásica en el seno de la sociedad de aprendizaje formal industrial, observada en participantes que pueden ser considerados como especialistas técnicos, éstos focalizan sus acciones precisamente en eso, en la excelencia técnica. Esto se ve reflejado en el tipo de resultados que se trabaja durante las prácticas de ensayo, o más bien el nivel de representación desde el que se interpreta, en este caso el nivel de representación fonológico. Desde este nivel de representación fonológico el interés y objetivos de los participantes residen en la correcta pronunciación de los símbolos representados en la partitura. Tras la realización del programa de instrucción el grupo control presentó un mayor aumento de las interacciones desde el nivel de representación semántico lo que supone una manera diferente de relacionarse con la música, o dicho de otra manera un supuesto diferente desde el que interactuar. La diferencia entre un nivel de representación de la música u otro, supone asumir de manera implícita una relación epistemológica distinguida por las teorías tradicionales para las que la relación con el objeto de conocimiento se basa en la reproducción del mismo, mientras que desde las teorías constructivas la relación con el objeto de conocimiento es más compleja, interviniendo diferentes contextos y sistemas.

En cuanto a la influencia del programa de instrucción sobre la dimensión procesos cognitivos, el programa no ha manifestado variación para las categorías *repetitivo-repaso*, *planificación*, *evaluación*, *atribución* ni *comprensivo*. Sin embargo, si se ha mostrado un cambio significativo en la presencia de la categoría *representación-mental*. Al discutir los resultados del estudio empírico 2, se pudo observar cómo esta categoría aparecía como diferenciadora entre las prácticas tradicionales de las culturas clásica y flamenca y la cultura moderna. En ese momento, y también en este, se atribuye esa presencia significativa a la teoría implícita constructiva desde la que los participantes interactuaron tras el programa de instrucción. Es decir, como fundamentábamos al diferenciar las culturas musicales del estudio empírico 2, es posible situar a la cultura clásica en el seno de la sociedad industrial, una sociedad más preocupada por la creación de bienes materiales, pero que a través de programas de instrucción pueden dirigir sus esfuerzos a la creación de esos símbolos que son demandados en la economía del conocimiento, más acorde a lo que Coll (2013) define como la ecología actual del aprendizaje. Para que la creación de estos símbolos con significados sea realizada, o producida, se necesitan a su vez procesos cognitivos más profundos y complejos como

las representaciones mentales más complejas. Pero, estas representaciones mentales suponen a su vez una relación epistemológica con la música cercana a entender la música como forma de lenguaje humano. Es decir, si de lo que se trata es de crear un bien material como pudiera ser una pieza musical, los esfuerzos de los participantes irán destinados más a la determinación de aspectos físicos del sonido, fonológicos. Pero, si de lo que se trata es de la producción de un bien simbólico-cultural se necesitan niveles de representación más complejos, como el semántico.

Al respecto de la dimensión condiciones del aprendizaje, en la sub-dimensión compartir información, el programa de instrucción no mostró influencia para la categoría *informar sumativa*, pero sí para la categoría *informar discusión*. Así, tras el programa de instrucción el grupo experimental disminuyó la interacción a través de este tipo de información mientras que el grupo control tuvo un aumento en la presencia de esta categoría. Al parecer, es necesario la intervención psicológica para cambiar las interacciones entre los participantes de la cultura clásica. Cotejando los resultados de esta categoría con los obtenidos en el estudio empírico 2 se podría pensar en la necesidad de un proceso de instrucción generalizado para esta cultura, puesto tanto en este estudio como en el anterior, la presencia de la información de tipo discusión es significativa. El fundamento de la discusión de estos datos, básicamente reside en el modelo de producción musical que, desde las teorías tradicionales busca la reproducción fidedigna del objetivo, el bien material, que no el simbólico. Dicho de otro modo, desde las teorías tradicionales que predominan en la cultura moderna la música es un bien material, no simbólico como cabría esperar si es que de verdad estuviera asumido de manera implícita que la música es un lenguaje universal y ese tipo de parafernalias explícitas. A su vez, la cooperación ha mostrado un aumento significativo en el grupo experimental tras el proceso de instrucción. Unas líneas más abajo, se discutirán las relaciones de esta categoría con el resto de las demás.

En cuanto a la manera de gestionar la acción, el grupo control muestra variaciones significativas tras el proceso de instrucción. Mientras los grupos de la cultura de música clásica están centrados en la reproducción del objeto físico la discusión está prácticamente asegurada. Los parámetros físicos del sonido están decididos en la preproducción por el compositor, y desde el punto de vista de la producción musical, las aulas de conservatorio están tan alejadas de las necesidades acústicas idóneas que hacen que las reflexiones

profundas sobre, por ejemplo, matices estén adulteradas por las reverberaciones del espacio acústico donde se desarrollan. Sin embargo, lo que no está decidido, mucho menos matizado, es el significado y sentido de la pieza. Una vez más, la cultura clásica muestra a través de estas categorías, tanto en el estudio empírico 2 como en el 3, esa herencia cultural que, como se discutirá más adelante, podría haber nacido en el seno de una sociedad industrial preocupada por la elaboración de bienes materiales de consumo.

2. Comprobar la relación entre la categoría cooperación y las categorías de la dimensión procesos

Este segundo objetivo del estudio empírico tres, estuvo destinado a describir la relación entre la categoría cooperación y las demás categorías observadas a través del SAPIL (GIACM, 2011). En resumen, las dinámicas de cooperación aparecen cuando los participantes se relacionan desde un nivel de representación semántico, a través de procesos cognitivos de representación mental e información de tipo explorativa. Una vez más, se necesita concebir la música no como un bien material sino como una forma de lenguaje humano con el potencial significado simbólico para un contexto concreto. Tal y como se ha expuesto en diversos momentos de este texto, esta es la frontera epistemológica que separa a las concepciones tradicionales de las posiciones constructivas, que al parecer tan demandadas son por buena parte de la comunidad científica y educativa (Pozo, 2017).

Síntesis y conclusiones generales desde los estudios empíricos

Así, tal y como mencionábamos unas líneas más arriba, desde esta Tesis Doctoral se planteaba los modos de producción musical frente a las características del continuo formal e informal, descritos en la tabla 9.1, como factores complementarios, para entender las diferencias y similitudes en la manera de gestionar las prácticas de ensayo.

A pesar de que durante la presentación de resultados del estudio empírico 2 se presentaba de manera gráfica y resumida ese metafórico encuentro deportivo entre continuo formal-informal VS modos de producción musical, en el que los planteamientos de los modos de producción ganaban por goleada, se muestra necesario realizar una reflexión y discusión más pausada y profunda sobre ello. El continuo formal e informal también aporta información válida sobre algunas variables.

Ya adelantamos desde aquí, que el hecho de reflexionar sobre las variables propuestas desde los principales trabajos sobre el continuo formal-informal, no merma la intención de defender los modos de producción como marco teórico explicativo. Dicho de otro modo, el aprendizaje es una cultura en sí mismo, esa sombra de la que nadie puede saltar fuera de ella, nos acompaña al salir o entrar por la puerta o ventana de los diferentes espacios educativos formales o informales. Pero además, aunque es influyente los sistemas de representación empleados (escritura u oral) también son influyentes la estructura de su modo de producción.

Al continuación, se presenta en la tabla 9.1 tanto las propuestas de distinción del continuo formal-informal como los resultados de los estudios empíricos que avalan los planteamientos desde los modos de producción musical. Ya se advierte que algunas de estas dimensiones pueden resultar reiterativas.

Fila		Formal	No-formal	Informal	Modos de Producción Musical
1	Música cotidiana	La música que escuchan a diario difiere de la música que tocan	Los aprendices escuchan la música que tocan además de otros estilos	Los aprendices escuchan a diario la música que van a tocar	
2	Planificación	Actividad secuenciada a priori		Actividad no secuenciada a priori	Los resultados del estudio empírico 2 muestran que todas las culturas musicales realizan planificaciones durante sus prácticas.
3	Intencionalidad	Alta		Baja	La cultura moderna parece no gestionar la acción de manera explícita, pero esto no quiere decir que no haya intencionalidad. Serían necesarios análisis de la comunicación no verbal.
4	Objetivos	Búsqueda de la excelencia técnica y musical	Búsqueda de objetivos técnicos musicales, según nivel del grupo	Hacer música de su propio estilo y sólo para divertirse.	Las culturas se diferencian por interaccionar desde diferentes niveles de representación musical. Sin embargo, esta diferenciación se muestra acorde con los modos de producción musical culturales.
5	Fuentes de aprendizaje	Desde la Partitura	Desde la partitura y otros modos de representación	Observación, copia, e imitación, como por “mímesis”.	Los resultados del estudio empírico 2 muestran diferenciadas las prácticas de ensayo según la herramientas culturales empleadas.
6	Música en colectividad	Carencia de hacer música en comunidad ni por amistad con iguales	Música siempre en comunidad sin que el proceso sea espontáneo	Proceso espontáneo en el que participa todo el grupo.	
7	Audición	Parámetros moleculares e independientes. Preponderancia de la altura tonal		Desarrollo del oído global. Todos los parámetros integrados. Audición de música en directo.	
8	Evaluación	Evaluación constante de la propia música y la de otros	Supervisión (no evaluación) constante de la propia música y de la de otros por parte del director, del público y del propio grupo.	Escasa	Los resultados del estudio empírico 2 muestran que todas las culturas realizan procesos de evaluación durante sus prácticas de ensayo.

Síntesis y conclusiones generales

9	Tipo de práctica	Concepto de “error” a evitar. Enfatizan habilidades analíticas (relacionadas con el uso de la notación).		Prueba, ensayo-error. Experimentación. Enfatizan memorización.	El modo de producción con pre-producción cerrada fomenta el tipo de ensayo evitando el error, o más bien la diferencias con el modelo pre-fabricado. El modo de producción moderno está abierto a experimentaciones.
10	Participantes	Ensayos regulares. Gestionado por el docente o director de agrupación. Generalmente una persona lidera la actividad.		Actividad no planificada. El proceso parte de la interacción de los participantes en la actividad.	Los modos de producción musical suponen una planificación intrínseca en sí misma.
11	Motivación	A veces puede haber conflicto y diferencias entre las motivaciones del docente y los aprendices	Aprendizaje Voluntario	Aprendizaje voluntario y autorregulado	No se muestran diferencias en la gestión de la motivación durante las prácticas de ensayo de las diferentes culturas.
12	Lugar	En instituciones		Fuera de Instituciones	
13	Estilo de aprendizaje (naturaleza y cualidad del proceso)	Aprender desde la partitura	Aprender desde la partitura y de oído	Aprender de oído	Más que estilos de aprendizaje, se puede considerar que se activan diferentes concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza.

Así, en la fila 1 de la tabla 9.1 se presentaban diferenciados la escucha diaria de música según se perteneciera a espacios formales, no formales e informales. Mientras en los contextos formales no se escucha la música que se practica, en los contextos informales se escucha la música que se practica, siendo los espacios de aprendizaje no-formal una combinación de ambos tipos de escucha, la que se practica y la que no. En esta discusión se pretende reflexionar sobre estos datos a la luz de nuestro marco teórico. Decir que esta diferencia existe por las estructuras formales e informales es en cierta manera obviar la influencia de la industria musical y sus modos de producción. Dicho de otro modo, en palabras de du Gay et al (2013), la cultura creó a la industria y la industria a la cultura. Quizá merece la pena reformular esta dimensión, ¿escucha la cultura clásica la música que aprende? Pues es posible que la respuesta sea sí. La cultura clásica también aprende de la música que escucha, si se asumen que el mecanismo implícito de aprendizaje está activo siempre y se mimetiza con sistemas de representación temporales como grabaciones, streaming, etc.

En la fila 2 de la tabla 9.1, se presentaban diferenciados la *planificación* según fueran espacios informales o formales. Así, para los espacios de aprendizaje formal se contemplaba una actividad secuenciada a priori mientras que para los espacios de aprendizaje informal la actividad, en principio, no estaba secuenciada. Muy similar a esta diferencia, en la fila 3 de la tabla 9.1 se presentan diferenciados la intencionalidad otorgando a los espacios de aprendizaje formal una alta intencionalidad y a los espacios de aprendizaje informal una intencionalidad baja. En primer lugar, cabe aclarar que desde una macro mirada los espacios de aprendizaje formal están sometidos a leyes educativas, que de por sí contemplan la elaboración de programaciones docentes que describen la planificación de la acción desde diferentes niveles de concreción curricular. En oposición a esto los espacios de aprendizaje informal no están sometidos a ningún tipo de legislación educativa, por lo que se podría considerar que carecen de planificación. Sin embargo, desde el análisis de las prácticas realizado en los estudios empíricos 2 y 3 no aparecen diferencias tan marcadas. Es decir, a pesar de lo notorio de la distancia de mirada desde estos dos planteamientos teóricos, muy general desde el continuo formal e informal y más cercana para los modos de producción, los resultados de estos estudios empíricos muestran como los participantes de todas las culturas planifican la acción antes de llevarla a cabo. Incluso, no existe diferencias significativas entre las culturas observadas para los

tipos de planificación que contempla el SAPIL (GIACM, 2011) a través de las categorías *repetitivo-repaso y planificación*.

Así, en la fila 4 de la tabla 9.1, se presentaban diferenciados los objetivos según fueran espacios informales o formales. Desde este planteamiento, para los contextos formales los objetivos describen una búsqueda de la excelencia técnica y musical, mientras que los contextos no-formales asumen esa misma búsqueda, pero adaptada al nivel del grupo. Por su parte los contextos informales buscarían hacer música por diversión, por amistad. Aunque discutir este planteamiento desde los resultados de los estudios empíricos a priori se presenta complejo, si es posible reflexionar sobre ello desde el marco teórico asumido: las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. Para ello, se plantea la siguiente cuestión ¿cambiarían los objetivos de un grupo de alumnos de conservatorio que decidieran practicar música por *motus proprio*, fuera de las aulas? Como se ha mencionado en diversos puntos de este texto, el aprendizaje es una cultura en sí misma que está compuesta por conocimiento implícito, encarnado, el cual viaja oculto en las personas por los diferentes contextos de aprendizaje en los que se halle. Con esto no se niega la existencia de diferencias entre los objetivos de las culturas musicales, sino que estas diferencias son debidas a sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, que a su vez están relacionados con sus modos de producción musical y no por el tipo de contexto de práctica, formal o informal. Es decir, en base a Pozo (2014) quien posibilita situar la cultura flamenca en la sociedad pre-industrial, la cultura clásica en la sociedad industrial y la cultura moderna en la sociedad de la información; es posible entender por qué las diferentes culturas persiguen diferentes objetivos destilados en los análisis del estudio empírico 2 a través de los niveles de representación musical. Así, esta búsqueda de la excelencia técnica existe en la cultura clásica (cultura formal) debido a su modo de producción taylorista inherente a una sociedad industrial en la que se buscaba la creación de bienes materiales.

Así, en la fila 5 de la tabla 9.1 se presentaban diferenciados las fuentes de aprendizaje según fueran espacios informales o formales. Desde esta perspectiva se asume que para los contextos formales la fuente de aprendizaje son las partituras y para los contextos informales las fuentes serían la copia, la imitación, como por “osmosis” o mejor “mímesis”. La discusión de esta dimensión se presenta a través de los resultados empíricos pero también desde el marco teórico. En un primer lugar, desde nuestro marco

teórico se considera más preciso distinguir, no tanto fuentes de aprendizaje, sino herramientas culturales. Para este trabajo se han distinguido tres herramientas culturales, las representaciones miméticas (mensajes musicales), representaciones externas (partitura, tablaturas,...) y representaciones externas temporales (el lenguaje oral). Pues bien, los resultados del estudio empírico 2 ponen de manifiesto como todas las culturas emplean las representaciones miméticas, las representaciones temporales, e incluso la cultura moderna las representaciones externas. Estos resultados se muestran en línea con los planteamientos de Pozo (2014) para quien los sistemas externos evolucionan a través de una integración jerárquica.

Así, en la fila 6 de la tabla 9.1, se presentaban diferenciadas la *práctica de música en colectividad* según fueran espacios informales o formales. Desde esta perspectiva se asume que en el aprendizaje formal hay carencia de hacer música en comunidad ni por amistad con iguales, mientras que en el contexto informal la música se crea por proceso espontáneo en el que participa todo el grupo. Quizá sea esta la dimensión en la que los estudios empíricos 2 y 3 puedan aportar una visión de mayor profundidad al diferenciar los espacios de práctica grupal según sean sus interacciones más o menos cooperativas, que por otro lado, no dependen de la estructura formal e informal sino de los modos de producción musical, concretamente de la división entre las fases de pre-producción y producción. Pero, desde el marco teórico asumido también es posible reflexionar esta clasificación para las prácticas grupales en los contextos formales e informales. No se debe obviar que estas descripciones hacen referencia a las principales características de cada grupo, sin embargo, el decir que existe una carencia de hacer música en comunidad es cuestionable cuando la legislación vigente contempla las clases colectivas desde los primeros cursos de las enseñanzas elementales. Pero además, cabe también la posibilidad de reflexionar sobre el proceso espontáneo que se describe para el aprendizaje informal. Desde esta Tesis Doctoral se mantiene que los modos de producción actuales son complejos y que necesitan de cierto grado de planificación y explicitación. Sin embargo, también es posible entender esa espontaneidad de la creación musical para el contexto informal a través de los resultados del estudio empírico 2 que mostraron cómo la cultura moderna no gestionó la acción a través de órdenes, pero tampoco propuestas. En síntesis, para esta dimensión ambas propuestas teóricas pueden complementarse contemplando la posibilidad de que describan diferentes unidades de análisis de la práctica.

Así, en la fila 7 de la tabla 9.1, se presentaban diferenciados el *tipo de audición* según fueran espacios informales o formales. Desde esta perspectiva los espacios formales estarían descritos por la audición focalizada en parámetros moleculares e independientes, preponderando la altura tonal, mientras que para los espacios informales existiría un desarrollo del oído global, integrando todos los parámetros y escuchando música en directo. Por su parte, los resultados del estudio 2 mostraron a la cultura clásica practicando desde un nivel representación fonológico que se caracterizaría por esa atención al detalle, a aspectos moleculares e independientes. Sin embargo, las dos culturas que podrían considerarse informales discrepan en los niveles de representación desde los que interaccionan. Recordando estos resultados, la cultura moderna gestionaba su interacción desde nivel de representación sintáctico, pero también semántico, mientras la cultura flamenca lo hace desde una gestión holística de la pieza. Desde esta Tesis Doctoral se mantiene que, si bien existen diferencias entre las culturas musicales observadas, éstas diferencias son descritas por los modos de producción y su relación con las culturas de aprendizaje formal de Pozo (2014). Por ello, es posible entender una concepción holística para un modo de producción, cercano al preindustrial, en el que el artesano era capaz de dominar todo el proceso de producción, mientras que la cultura clásica interaccionaría desde un nivel de representación fonológico propio de un modo de producción situado en la cultura industrial y que necesita un tipo de educación técnica, como la instrumentista. Por último, la cultura moderna que se ha caracterizado por el nivel de representación semántico sería propia de una economía del conocimiento, en donde cobra más valor el bien simbólico que el material.

Así, en la fila 8 de la tabla 9.1 se presentaban diferenciados la *evaluación* según fueran espacios informales o formales. Desde esta perspectiva, los espacios de aprendizaje formal se caracterizarían por poseer una evaluación constante de la propia música y la de los otros, mientras en los espacios informales esta evaluación sería escasa. Por su parte, los espacios de aprendizaje no formal utilizarían más la supervisión que la evaluación también de manera constante. En esta dimensión, los resultados del estudio empírico 2 no muestran diferencias significativas con respecto a la realización de evaluaciones entre culturas.

Así, en la fila 9 de la tabla 9.1, se presentaban diferenciados el *tipo de práctica* según fueran espacios informales o formales. Desde esta perspectiva, para el contexto formal existiría un concepto de error a evitar, enfatizando habilidades técnicas-analíticas, mientras que para el contexto informal existiría una mayor experimentación a través del ensayo-error. La discusión de esta categoría proviene, una vez más, de las diferencias que han mostrado los resultados del estudio empírico 2 para las culturas moderna y flamenca. Desde el planteamiento que aquí se defiende, cuando de lo que se trata es de reproducir un modelo existente se activan representaciones tradicionales, mientras que cuando de lo que se trata es de crear una pieza desde cero se dan prácticas más explorativas. Pero también una vez más, esta diferencia no se genera por la situación dentro de espacios formales o informales, sino por el modo de producción musical.

Así, en la fila 10 de la tabla 9.1 se presentaban diferenciados *los participantes* según fueran espacios informales o formales. Desde este planteamiento, en el contexto formal los ensayos son regulares, gestionados por el docente o director, generalmente una persona lidera la actividad. Por su parte, el contexto informal se caracteriza por ser una actividad no planificada, el proceso nacería de la interacción de los participantes en la actividad. Desde el planteamiento teórico asumido se admiten estas diferencias, aunque con ciertos matices, especialmente en la atribución de estas características. Primeramente, una vez más, recordar las diferencias entre los resultados de las dos culturas que podrían considerarse informales como la moderna y la flamenca. Pero otra vez más, conviene recordar que desde esta Tesis Doctoral se acepta el aprendizaje informal como el inconsciente e implícito y el aprendizaje formal como el consciente y declarativo, atribuyendo las posibles diferencias entre culturas musicales a su modo de producción musical. Desde esta perspectiva, el modo de producción de la cultura clásica corresponde al modelo *taylorista* que conlleva una supervisión por parte de un experto (director), por su parte el modo de producción de la cultura moderna es el *post beat boom* mucho más horizontal y sin roles ni fases diferenciadas. Por último, el modo de producción musical del flamenco es un modo de producción prácticamente unipersonal, en el que el maestro flamenco es el conocedor del cante y quien dirigiría la práctica.

Así, en la fila 11 de la tabla 9.1 se presentaban diferenciados el tipo de *motivación* según fueran espacios informales o formales. Desde esta perspectiva, para los espacios de aprendizaje formal puede existir conflicto en la motivación de docente y aprendices,

mientras que los espacios de aprendizaje no-formal e informal se caracterizarían por un aprendizaje voluntario. Antes de entrar en la discusión de esta dimensión cabría recordar la distinción para la motivación desde la psicología del aprendizaje que describe una motivación para aprender intrínseca, por el hecho de conocer, y otra extrínseca, por lo que conlleva el aprendizaje o su ausencia. Aclarado esto, desde esa distinción posiblemente tanto alumnos como profesores de espacios informales compartan la misma motivación extrínseca, aunque por otro lado, dado la naturaleza de los estudios oficiales de música que no son obligatorios cabría reflexionar sobre esa distinción. Dicho esto, cabe recordar que los resultados de los estudios empíricos no muestran diferencias en la manera de gestionar la motivación. En definitiva, se mantiene lo difícil que resulta esta generalización de la motivación.

Así, en la fila 12 de la tabla 9.1, se presentaban diferenciados *el lugar* según fueran espacios informales o formales. Por fin, una dimensión en la que a priori no es posible plantear discusión. Los contextos de aprendizaje formal se dan dentro de instituciones educativas mientras que el aprendizaje informal se da fuera de ellas. Pero no nos engañemos, la cultura de aprendizaje nos acompaña haya en donde estemos.

Así, en la fila 13 de la tabla 9.1, se presentaban diferenciados el *estilo de aprendizaje* según fueran espacios informales o formales. Desde este planteamiento, el contexto formal se caracteriza por el aprendizaje desde la partitura, el aprendizaje informal desde el oído y el aprendizaje no-formal desde la partitura y el oído. Nuestro marco teórico diferencia las diferentes formas de aprender según la concepción implícita que se mantenga. Desde los resultados del estudio empírico 2, tanto los participantes de la cultura clásica como los de la cultura flamenca mantuvieron un patrón similar y cercano a las teorías tradicionales. Por ello, una vez más, se vuelve a defender desde aquí que lo que explica la interacción entre participantes es el modo de producción musical que a su vez es característico de una u otra sociedad de aprendizaje (Pozo, 2014).

En resumen, hay que ser cauteloso al distinguir los contextos formales e informales por el uso de notación musical o la oralidad. Así, lo muestran los resultados del estudio empírico 2. Los modos de producción musical se presentan como una propuesta capaz de explicar las diferencias entre los contextos de aprendizaje, más allá de su estructura formal e informal.

El cubo mágico de la producción musical. Conclusiones desde el marco teórico

En resumen, a raíz de los resultados de los estudios empíricos 2 y 3 se han estipulado que son al menos tres dimensiones las que describen las interacciones durante las prácticas de ensayo: *las teorías implícitas de los participantes, la estructura de los modos de producción y las herramientas culturales*. Este hecho ha servido para reflexionar y darle forma a una idea que fue ya fue avanzada en Casas-Mas (2013) para quién la descripción de los diferentes espacios de práctica musical correspondería “más a una relación poliédrica que lineal” (pág. 352). En base a ello, en la figura 9.1 se presenta el cubo mágico de la producción musical, una propuesta para la clasificación de espacios de práctica instrumental. Este cubo está conformado por el *eje X* donde se sitúa la teoría implícita desde la que se interacciona, el *eje Y* que corresponde a la estructura de los modos de producción musical y el *eje Z* que corresponde al tipo de herramienta cultural empleada.

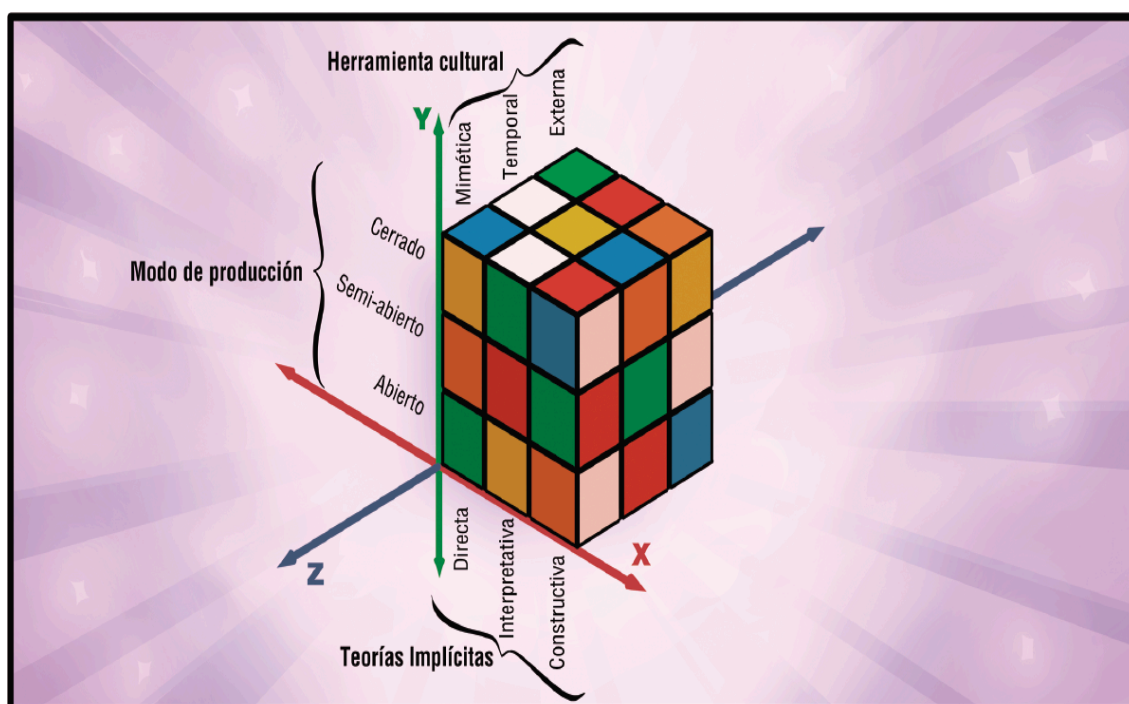


Figura 9.1 El cubo mágico de la producción musical

El eje X. Conclusiones desde las teorías implícitas

De esta manera, el *eje X* describe las posibles teorías implícitas que mantienen los participantes mientras realizan prácticas musicales. Las teorías implícitas fueron descritas en detalle en el capítulo teórico 1 y también en los tres estudios empíricos. Aquí, de manera muy sucinta, se recuerda que las teorías implícitas describen diferentes formas de representar implícitamente las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Así, la teoría directa asume que el aprendizaje se realiza por el simple hecho de exponerse a los contenidos y el aprender supone ser capaz de realizar una reproducción fidedigna de la pieza musical. La teoría interpretativa admite que el aprendizaje supone un esfuerzo, es decir, hay que comprender lo que se ha de aprender, pero, al fin y al cabo, el fruto de ese aprendizaje es poder realizar una reproducción de la pieza musical. Por último, la teoría constructiva supone una reconstrucción personal a través de la adquisición de conocimiento que conduce a una reinterpretación personal del objeto de conocimiento, pero incluso de la propia identidad.

Cabe recordar que, en este estudio sobre culturas musicales, se está asumiendo que las diferentes culturas poseen concepciones compartidas sobre el aprendizaje y la enseñanza en forma de teorías implícitas. Estas teorías han sido empleadas para describir las diferencias entre culturas musicales distinguidas según fuera su carácter formal o informal como en el estudio empírico 1, pero también las diferencias entre culturas musicales según fuera la estructura de su modo de producción en el estudio empírico 2. Sin embargo, posiblemente sea el estudio empírico 3 el que mejor muestre la influencia de las teorías implícitas sobre el aprendizaje.

Así, en este tercer estudio empírico, en el momento pre-experimental el grupo experimental manifestó interacciones que mostraban posiciones tradicionales con respecto a la gestión del aprendizaje en grupo. Por lo que, para poder observar otro tipo de dinámicas de interacción, fue necesario realizar un programa de instrucción que perseguía dos grandes objetivos, instruir a los participantes en habilidades sociales que permitieran la cooperación, pero también en dirigir esas prácticas hacia un nivel de representación semántico de la música, más profundo y complejo. Tras este programa de

instrucción, los participantes interactuaron desde posiciones más constructivas pudiéndose observar con ello dinámicas de cooperación.

En definitiva, a través de este estudio empírico 3 se ha podido comprobar cómo las teorías implícitas restringen el aprendizaje (Pozo et al., 2006) y al parecer basta con explicitarlas y reformularlas para que cambien las prácticas de ensayo, al menos en ciertas dimensiones, como se describía unas líneas más arriba. Pero, el peso que poseen las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje en el transcurso de las prácticas de ensayo, hace que aumente el interés por conocer el origen de estas concepciones compartidas por las diferentes culturas musicales. Es decir, como decíamos en la introducción la educación es en sí misma una cultura de aprendizaje, pero cuál es el origen de esa cultura de aprendizaje y por qué las culturas musicales mantienen unas concepciones y no otras.

Para poder dar respuesta a estas preguntas, cabría destacar el supuesto epistemológico de las teorías implícitas, desde el que se describe la manera en la que nos relacionamos con la música, siendo éste el punto de inflexión entre las prácticas tradicionales y las constructivas (Pozo et al. 2006). Es decir, desde concepciones tradicionales se asume que una persona ha aprendido cuando es capaz de realizar una reproducción de la pieza musical, poseedora del conocimiento, mientras que desde posiciones constructivas el aprendizaje supone una relación más compleja con el conocimiento, entre otros aspectos, recorriendo la distancia entre la representación y lo representado. Considerando que el conocimiento está en la música como forma de lenguaje humano y no en la reproducción de un producto cultural cerrado.

El eje Y. Conclusiones desde los modos de producción musical

Por su parte, el eje Y describe tres posibles modos de producción musical según sea la naturaleza de su pre-producción. En la posición más alta de esta dimensión encontramos el *modo de producción cerrado*, con la pre producción determinada a priori antes de su aprendizaje como en las muestras observadas para la cultura clásica y flamenca del estudio empírico 2. Este modo de producción musical, cuando se haya

alejado del contexto referencial, correspondería a una forma de comercializar la música basada en la reproducción de unidades, equivalente al modo de mercantilización fordista.

A pesar de que no han sido analizados grupos de interacción con este tipo de estructura de producción, en base a la revisión de teórica realizada en el capítulo 4, podemos plantear el *modo de producción semiabierto* para aquellas producciones que presenten a priori una estructura armónica restringidas por las características musicales culturales, pero sobre el cual se realizan improvisaciones. Esta estructura armónica correspondería a standards de jazz, improvisaciones del flamenco o incluso la música antigua desde la edad media al renacimiento y barroco. Como se expuso a lo largo del capítulo 4 este modo de producción sería el originario de todas las culturas musicales, antes de que fueran mercantilizada a través de venta de unidades exactamente iguales, fordismo.

Por último, el modo de producción abierto corresponde a las pre-producciones desde que los componentes del grupo parte a priori desde el silencio como en la muestra de la cultura moderna del estudio empírico 2. Este modo de producción musical es el característico de los grupos de Indie, aunque puede ser empleado en otras culturas musicales como hicieron Vidal, Duran y Vilar (2010). Es decir, en la actual sociedad del conocimiento, una persona con cierto tipo de formación puede elaborar música de uno u otro estilo sin pertenecer a una determinada cultura musical en concreto.

Por ello, partiendo de Kagan (1990) toda situación de práctica grupal posee una estructura interna de interacción, que teniendo en cuenta los resultados del estudio 2, es posible atribuir a las estructuras de los modos de producción musical, porque en esa oralidad descrita para los contextos informales existirían dos tipos de herramienta cultural, las representaciones miméticas y también las representaciones temporales externas.

Por ello, al respecto de la cooperación, desde un primer momento se hipotetizó que en la cultura flamenca no aparecería la cooperación, porque la preproducción ya estaba cerrada antes del momento del ensayo y además es más un modo de producción individual que colectivo. Por su parte, también se esperó que en la cultura clásica no aparecería la cooperación debido a la estructura de su modo de producción musical con

la preproducción cerrada a pesar de poseer un carácter grupal. Sin embargo, sí se esperaba cooperación para el grupo perteneciente a la cultura moderna por poseer preproducción abierta. Los resultados de este estudio empírico 2 confirmaron este pronóstico: las culturas musicales cuyos modos de producción presentaban una pre-producción cerrada (clásica y flamenca) mostraron prácticas tradicionales mientras que la cultura con pre-producción abierta (moderna) mostró pautas de interacción cooperativas.

Fue en el tercer estudio empírico, en donde al realizar la correlación entre la categoría cooperación de la dimensión condiciones con las demás categorías de las otras dimensiones del sistema de análisis empleadas se observaron correlacionadas la categoría cooperación con la representación mental, que mostró así el supuesto ontológico de la teoría constructiva desde el cual el aprendizaje aparece con procesos mentales complejos. Pero, además, también se mostró relacionado con el nivel de representación semántico. Estas relaciones nos sitúan en un supuesto epistemológico desde el que la música es algo más que un producto a reproducir, quizá más cercano a una forma de lenguaje humano.

En resumen, los modos de producción musical se han mostrado claves para la explicación de las diferentes concepciones mantenidas por las culturas musicales observadas. No obstante, el hecho de que las concepciones mantenidas por las diferentes culturas musicales respondan al patrón de las estructuras de los modos de producción musical despierta ciertos interrogantes.

El eje Z. Conclusiones desde las herramientas culturales

Por último, en el *eje Z* se contempla el tipo de herramienta cultural empleada para representar y transmitir la información musical durante las prácticas de ensayo: representaciones *miméticas*, *temporales* y *externas*. Estos tipos de representación han sido descritos unas líneas más arriba. No obstante, cabe destacar que a la luz del tipo de actividades que se observaron para cada cultura en el sub-objetivo 1.1 del estudio empírico 2, aunque en diferente medida en todas las culturas existen rasgos miméticos y orales. En la medida en que los modos de producción son más complejos, como en la cultura moderna del estudio empírico 2 se requiere un mayor uso de representaciones temporales, pero no en todos sistemas de representación externa. Este hecho estaría en

consonancia con lo expuesto por Pozo (2014) para quien los diferentes tipos de mente suponen una jerarquía estratificada no sustituyendo los niveles más evolucionados a los más básicos sino contemplándolos en su desarrollo propio.

Para finalizar, como cierre de esta propuesta para la descripción de los espacios de práctica musical, mencionar lo anecdótico que resulta esta conclusión final que nació evitando lo abstracto del continuo entre lo informal y lo formal (Folkestad, 2006), y que una vez concluido el proceso de investigación ha dado lugar a un sistema de tres dimensiones pero que también son continuas para la definición de los contextos de práctica musical. Es decir, los contextos de práctica musical ya no se definirían desde una posición en el continuo lineal que va de lo formal a lo informal, sino por una posición descrita por tres coordenadas, también situadas dentro de un continuo.

Recapitulando, en las primeras líneas de esta investigación se partía de que la educación tiene como función el aprendizaje de la cultura, es decir que las nuevas generaciones se apropien de las formas de hacer, conocer el mundo y vivir propias de esa cultura, en nuestro caso las formas de hacer, conocer y vivir la música, pero a su vez la educación es en sí misma una cultura de aprendizaje (Pozo, 2014). Pero, además esta investigación también ha estado interesada en poder reflexionar de qué manera las culturas musicales habían podido ser influenciadas por la mercantilización de la música por parte de las industrias culturales.

Por ello, a continuación, en la tabla 9.2 se presentan los diferentes modos de producción en términos de estructura y herramienta cultural haciendo mención a la teoría implícita en el caso de haber sido observada en algún estudio empírico, y en caso de no haber sido observada se planteará en el siguiente apartado como línea futura de investigación.

Tabla 9.1 Modos de producción musical. Elaboración propia

Herramienta Cultural	Modo de Producción	Teoría Implícita
Mimética	Cerrado	Estudio 2. Mostró que una activación de concepciones tradicional de los participantes de la cultura flamenca durante este modo de producción musical.
Mimética	Semi-abierto	Modo de producción originario del flamenco antes de su comercialización. No se ha estudiado esta concepción.
Mimética	Abierta	Modo de producción de ciertas performances propias de segunda mitad del siglo XX como podría ser la música free jazz. No se ha estudiado esta concepción.
Externa	Cerrada	Modo de producción Taylorista característico de la música clásica. Al menos en los espacios de educación musical predomina la teoría interpretativa.
Externa	Semi-abierto	Modo de producción característico de los <i>standards de jazz</i> . En base a Casas-Mas (2013) es posible pensar en una teoría constructiva para este modo de producción musical.
Externa	Abierta	No se ha estudiado la concepción según este modo de producción. Correspondería posiblemente a música denominada aleatoria como la escrita por John Cage.
Temporal	Cerrado	Modo de producción característico de los grupos de tributos. No se ha estudiado este modo de producción aunque se considera que activará concepciones tradicionales.
Temporal	Semi-abierto	Modo de producción característico de los grupos de versiones. No se ha estudiado este modo de producción aunque se considera que activará concepciones tradicionales.
Temporal	Abierta	El estudio 2 mostró a los participantes de la cultura clásica practicando desde este modo de producción musical a través de una concepción constructiva.

En definitiva, cuando los participantes de grupos de ensayo interactúan desde una actividad cuya estructura conlleva a la repetición de una pieza musical ya dada, se activan concepciones tradicionales, con un supuesto epistemológico en el que la música se aleja de una forma de lenguaje humana, resultando un objeto a reproducir. Como se mostró en el capítulo teórico 4, estos modos de producción música no han sido siempre los mismos y se han modificado para atender a las demandas del sistema de comercialización de la música. Por ello, si sólo hubiera dispuesto de 5 segundos para explicar los resultados de esta Tesis Doctoral lo haría tal y como se expuso en las primeras páginas de la misma, en la ilustración 0.2; este modelo de industria musical nos aleja de relacionarnos con la música como forma de lenguaje.

Discusiones generales, debilidades de la investigación y líneas futuras. Hacia la música ecológica.

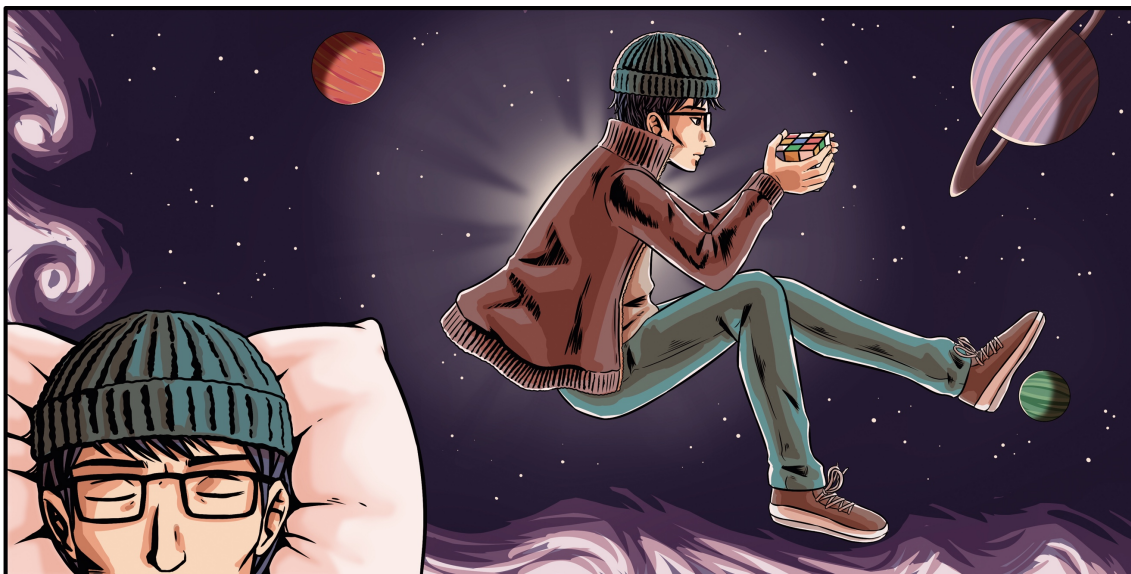


Ilustración 9.9.3 Zzz...

A continuación, se procede a definir las líneas futuras de actuación que puedan solventar las posibles debilidades del presente trabajo. Así, se comienza señalando una debilidad en el trabajo: lo conveniente que hubiera sido también los procesos cognitivos musicales. Sirva para reforzar la importancia de distinguir los procesos musicales empleados durante el uso de representaciones miméticas los resultados del estudio empírico 2 que muestran como en todas las culturas musicales observadas hay mensajes de naturaleza mimética, observadas a través de la categoría escucha-memorización. Hecho que, por otra parte, estaría en consonancia con los planteamientos teóricos de las concepciones de enseñanza y aprendizaje desde los que se asumen dos mecanismos de aprendizaje, lo explícito y lo implícito.

Para ejemplificar lo interesante de esta futura línea de investigación, en la siguiente ilustración 9.4 se muestra un *código qr* enlazado con un episodio de improvisación sobre *una ronda de martinetes*. Este modo de producción se muestra semiabierto, con la representación mimética como herramienta cultural. La letra de la toná estaría también ligada a la representación temporal.



Ilustración 9.4 La belleza de las tonás. <https://youtu.be/EGAJ6rerOzQ>

Esta música se aprendía implícitamente como se aprende el lenguaje (Pozo, 2014), probablemente de manera informal durante la exposición a ellas en contextos sociales. Son varios los autores que defienden la improvisación y “el de repente” en este y otros tipos de músicas (Córdoba, 2018; Machado, 1881; Nava et al. 2001; Nelt, 2000, etc.). Es decir, se ve necesario continuar la investigación sobre la influencia de los procesos de mercantilización de la música que exigían un modo de producción cerrado para así amoldarse a los planteamientos fordistas de venta de unidades exactamente iguales y eso desencadenó una relación epistemológica con la música como producto cultural cerrado (¿producto mercantil?), no como un lenguaje natural con el que transmitir el propio estado emocional. En otras palabras, la comercialización ha modificado la estructura de los modos de producción de los espacios de aprendizaje mimético.

Cabe aclarar que no se está acuñando tamaña provocación, pensar que existían prácticas de aprendizaje constructivo en los tiempos pre-industriales porque incluso hoy en día el aprendizaje constructivo está más representado en el blanco y negro del papel que en la práctica real, al menos en las aulas de los conservatorios (Pozo, 2017). Desde aquí, se plantea continuar la investigación sobre la diferencia de relación epistemológica con el objeto de conocimiento que es la música, y que según se puede rastrear en diversos tratados de etnomusicología contemplaban los modos de producción semi-abiertos, los cuales se cerraban a través de la improvisación, que al parecer incluso activa funciones

neuronales diferenciadas con respecto a la repetición de patrones ya aprendidos (Limb y Braun, 2008).

Es decir, ya que a través de los procesos mentales es posible distinguir unas teorías de otras, se manifiesta la necesidad de observar también los procesos cognitivos propiamente musicales para los contextos en los que no existen ni representaciones externas ni representaciones temporales.

Otra debilidad que posee este trabajo es no haber observado más modos de producción. Habiendo sido considerada la música como una capacidad cognitiva universal, cabe preguntarse sobre la necesidad de otra epistemología para los espacios de enseñanza y aprendizaje musicales. Es decir, si de lo que se trata es de que en los espacios de enseñanza y aprendizaje musical se opere desde perspectivas constructivas, quizá haya que reflexionar sobre lo restringido que supone el articular todo un proceso de adiestramiento musical a un modo de producción musical cuyo fin es básicamente reproductivo. Quizá la cultura no esté en el producto sino en el proceso.

Por ello, recordamos que hasta antes de organizar los conservatorios desde los paradigmas de la producción taylorista, no había diferenciación entre intérprete y compositor, siendo además la improvisación una práctica cotidiana. En suma, quizá se debería partir de los planteamientos ya aceptados para la enseñanza y el aprendizaje de segundos idiomas, los cuales también usan los sistemas de representación y para ello necesitan de la destreza del Writting (composición) para generarlos y el Reading (lectura) para descifrarlos. Pero también a través Speaking (improvisación) y Listening (escucha-memorización / escucha-respuesta). Resultando de especial interés, además la utilización de otras estructuras de producción. Es decir, concretando esta línea futura: ¿cómo sonaría la cultura clásica desde un modelo de producción como el Post-Beat Boom?

Pero, este interés por otras diferentes estructuras de producción para la cultura clásica no sólo radica en el modo de producción Post Beat Boom, sino también en las posibilidades que permiten las nuevas tecnologías de la información. Por ello, parte de esta línea futura, desde aquí se presenta la web www.musicaecologica.com con la que se pretende fomentar tanto el uso de las tecnologías actuales de producción musical así

como los espacios virtuales de cooperación. En la siguiente ilustración se presenta un experimento piloto realizado durante el desarrollo de esta Tesis Doctoral.



Ilustración 9.5 Re-Z. Producción Piloto. En búsqueda de espacios de cooperación virtuales. En <https://youtu.be/1qaQQFp35r8>

Para finalizar, a partir de los datos del estudio empírico 2 es posible pensar que los modos de producción musical, ligados a los planteamientos de comercialización musicales, limitan nuestra relación con la música como forma de lenguaje, pero además merece la pena proseguir con la línea futura planteada en el que los modos de producción de aprendizaje mimético han cambiado debido a la comercialización musical. Para con ello, sumarse a los motivos de varios autores que señalan al modelo económico y sus modos de producción como responsables de los problemas medio ambientales. Así, Naomi Klein (2015) en su trabajo “esto lo cambia todo” explica cómo mientras el sistema económico se mantenga anclados en los principios del capitalismo “la tierra esta jod**a” (expresión de Brad Werner). También, J.M Naredo (1900) en su libro “Raíces económicas del deterioro ecológico y social” describe cómo el modelo económico actual es la principal causa del estado del ecosistema, en el que la música se muestra alejada de ser un lenguaje y más próxima a un producto comercial. Sirva esta discusión para añadir otro factor desde el que reflexionar y actuar. Fin.



Ilustración 9.6 La no democracia de las ciencias. Una línea de no futuro

BIBLIOGRAFÍA

- Adorno T. y Horkheimer M. (1944-1947) *La industria cultural. Iluminismo como mistificación de masa*". En *Dialéctica del iluminismo*. Edit. Sudamericana, Buenos Aires, 1988.
- Albalat, S. T. (2011). Una aproximación a la vida de los equipos de aprendizaje cooperativo. *Fòrum de Recerca*, (16), 121-133.
- Alcázar. A. A. J., Carnicer, J. G. y Calderón, D. G. (2014). Los modos de escucha como generadores de pensamiento musical: a propósito de François Delalande. *En Observar n°8*, 86 - 108
- Allsup, R. E. (2003). Mutual learning and democratic action in instrumental music education. *Journal of Research in Music Education*, 51(1), 24-37.
- Allsup, R. E., & Baxter, M. (2004). Talking about music: Better questions? Better discussions!. *Music Educators Journal*, 91(2), 29-33.
- Allsup, R. E., & Benedict, C. (2008). The problems of band: An inquiry into the future of instrumental music education. *Philosophy of Music Education Review*, 16(2), 156-173
- Álvarez, A. M., & Baltanás, E. J. R. (1999). *Colección de cantes flamencos: recogidos y anotados por Demófilo*. Sevilla. Signatura Ediciones.
- Anshel, A., & Kipper, D. A. (1988). The influence of group singing on trust and cooperation. *Journal of Music Therapy*, 25(3), 145-155.
- Arceo, F. D. B. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(2).
- Aronson, E., Blaney, N., Stephin, C., Sikes, J. y Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing Company.
- Artola, M. (1952). Campillo y las reformas de Carlos III. *Revista de Indias*, 12, 50.
- Ausubel, D. P., Novak, J. Y. H. H., & Hanesian, H. (1976). Significado y aprendizaje significativo. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Mexico: Editorial Trillas, 55-107.
- Bahamonde, C.J. (1998). El libro de la décima: La poesía improvisada en el mundo hispánico. *Estudios filológicos*, (33), 185 - 186
- Balkwill, L. L., & Thompson, W. F. (1999). A cross-cultural investigation of the perception of emotion in music: Psychophysical and cultural cues. *Music perception: an interdisciplinary journal*, 17(1), 43-64.

- Baño, L. (2011) Dinámicas de interacción en prácticas de ensayo de música de cámara. Memoria para la Obtención del D.E.A. Departamento de Psicología Básica, Universidad Autónoma de Madrid.
- Barceló, J. (1974). Homenaje a la música festera. *Torrent: Selegraf*.
- Barkley, C. H. E. F., Cross, K. P., & Major, C. H. (2008). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: Manual para el profesorado* (No. 378). Madrid. Morata.
- Bautista A.A., (2009). Concepciones de profesores y alumnos de piano sobre la enseñanza y el aprendizaje de partituras musicales. Tesis Inédita
- Bautista, A. y Pérez-Echeverría, M. (2008) ¿ Qué consideran los profesores de instrumento que deben enseñar en sus clases?. *Cultura y Educación*, 20,1 , 17-34.
- Bautista, A., Pérez-Echeverría, M. P., & Pozo, J. I. (2010). Music performance teachers' conceptions about learning and instruction: a descriptive study of Spanish piano teachers. *Psychology of Music*, 38(1), 85-106. doi: 10.1177/0305735609336059
- Bautista, A., Pérez Echevarría, M. D. P., & Pozo, J. I. (2011). Concepciones de profesores de piano sobre la evaluación. *Revista de educación no 355. La gestión estratégica de la Educación Superior: retos y oportunidades*.
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment: an ecological integration. *American psychologist*, 35(4), 320.
- Bennett, A. (2008). Towards a cultural sociology of popular music. *Journal of Sociology*, 44(4), 419-432.
- Berlanga, M. (2017). *El Flamenco, un arte musical y de la danza*. Granada: Universidad de Granada.
- Bernstein, L. (1976). *The unanswered question: Six talks at Harvard* (Vol. 33). Harvard University Press.
- Bharucha, J., & Krumhansl, C. L. (1983). The representation of harmonic structure in music: Hierarchies of stability as a function of context. *Cognition*, 13(1), 63-102.
- Blacking, J. 1995. *Music, Culture and Experience*. University of Chicago Press. London.
- Briceño, S. R. (2012). *Flamenco: fusión de culturas*. Bogotá. Deo.
- Bonet, O. B. (2017). El comercio de partituras en Barcelona entre 1792 y 1834: De Antonio Chueca a Francisco Bernareggi. *Anuario Musical*, (71), 163-178.
- Bronfenbrenner, U. (1987) *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós. (Obra publicada en 1979)
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *Readings on the development of children*, 2(1), 37-43.

- Brown, S. (2001). Are music and language homologues?. *Annals-new york Academy of sciences*, 930, 372-374.
- Campbell, P. S., Convener, T. F., Sarath, E., Chattah, J., Higgins, L., Levine, V. L., ... & Rice, T. (2014, November). Transforming music study from its foundations: A manifesto for progressive change in the undergraduate preparation of music majors. In Missoula, MT: College Music Society. <http://symposium.music.org/index.php>.
- Cañabate, D. (2008). L'ensenyament i aprenentatge de la cooperació a l'aula: estudi d'un cas a l'Educació Primària (Doctoral dissertation, Tesis doctoral. Universitat de Girona. Publicada en la base de dades TDX a <http://WWW.tesisenxarxa.net/TDX-0709108-094215> (revisada 18 de juny 2009)).
- Carroll, J. (1998). Steven Pinker's cheesecake for the mind. *Philosophy and Literature*, 22(2), 478-485.
- Casas-Mas, A. (2013) Culturas de aprendizaje musical: concepciones, procesos y prácticas de aprendizaje en Clásico, Flamenco y Jazz. Universidad Autónoma de Madrid. <http://hdl.handle.net/10486/14310>
- Casas-Mas, A. (2016). Mediaciones instrumentales entre distintas culturas de aprendizaje musical. *Mediaciones Sociales*, (15), 151-167.
- Casas, A.; y Pozo, J. I. (2008). ¿Cómo se utilizan las partituras en la enseñanza y el aprendizaje de la música? *Cultura y Educación*, 2008, 20 (1), 49-62.
- Casas-Mas, A., Pozo, J. I., & Montero, I. (2014). The influence of music learning cultures on the construction of teaching-learning conceptions. *British Journal of Music Education*, 31(3), 319-342.
- Casas-Mas, A., Montero, I., & Pozo, J. I. (2015 a). El discurso sobre la práctica de un guitarrista de jazz semi-profesional: Estudio de caso de aprendizaje musical constructivo. *IASPM@ Journal*, 5(1), 54-80.
- Casas-Mas, A., Pozo, J. I. & Scheuer, N. (2015 b) Musical Learning and Teaching Conceptions as Sociocultural Productions in Classical, Flamenco, and Jazz Cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 46, 9, 1191-1225.
- Cervantes, M. (1953). *La gitnaila* (Vol. 310). NoBooks Editorial.
- Chailley, J. (1991). *Compendio de Musicología*. Madrid: Alianza Música.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. La Haya: Mouton.
- Claxton, G. (2002). *Building learning power*. Bristol: TLO.

- Clayton, P. & Gammond P. (1990): *Guía alfabética de los nombres, los lugares y la gente del jazz*, Edt. Taurus: Madrid.
- Climent, A. G. (1989). *Flamencología*. Ayuntamiento, Córdoba.
- Climent, J. *Historia de la música contemporánea valenciana*. Valencia: Del Cenia al Segura, 1978
- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of educational research*, 64(1), 1-35.
- Cole, M. (1996/2003). *Psicología cultural: una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid. Ediciones Morata.
- Coloma, R. *Libro de la Fiesta de Moros y Cristianos de Alcoy*. Alcoy: Instituto Alcoyano de Cultura Andrés Sempere, 1962, pág. 248.
- Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y aprendizaje*, 7(27-28), 119-138.
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 2013, num. 219, p. 31-36.
- Coll, C., Onrubia, J., y Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70.
- Colomina, R., Onrubia, J. (1990) Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. En Coll, C., Palacios, J., Marchesi, A. (Eds) *Desarrollo psicológico y educación 2*. Psicología de educación escolar (pp. 415 -435). Madrid: Alianza Editorial.
- Corbalán, M. (2017). Concepciones y prácticas de los directores de coro: el ensayo coral como escenario de enseñanza-aprendizaje [Conceptions and practices in choral conductors: The coral rehearsal as a context for learning and teaching] Madrid: Universidad Autónoma (unpublished PhD dissertation).
- Córdoba, H. M. V. (2018). La educación musical como oportunidad para el aprendizaje de la cosmovisión de los pueblos indígenas en el sistema educativo mexicano: El caso de La Huasteca. *Revista Internacional de Educación Musical*, (5), 103-110.
- Cortés, N. T. (2010). La evolución de los toques flamencos: desde el fandango dieciochesco" por medio" hasta los toques mineros del siglo xx. *Revista de Investigación sobre Flamenco" La Madruga"*, (2).
- Cornejo A. M. (2007). Los skaters, ejemplo de una tribu urbana: análisis de contenido de un estudio de campo de la intercomuna Concepción alcahuano Chile. *XXVI*

- Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*. Asociación Latinoamericana de Sociología, Guadalajara.
- Crocker, R. (1962). *Journal of Music Theory*, 6(1), 142-153. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/843265>
- Cross, I. (1999). Is music the most important thing we ever did? Music, development and evolution. *Music, mind and science*, 10-39.
- Cuéllar, A. I., & Alonso, M. I. (2010). ¿Cómo afrontar la evaluación del aprendizaje colaborativo? Una propuesta valorando el proceso, el contenido y el producto de la actividad grupal/How evaluate the collaborative learning? A proposal valuing the process, content and the product of group interactivity. *Revista General de Información y Documentación*, 20, 221.
- Damon, W., & Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International journal of educational research*, 13(1), 9-19.
- Davis, S. 2005. That thing you do!: compositional processes of a rock band. *International Journal of Education and the Arts*, Vol. 16 (6), retrieved March 10, 2008 at <http://www.ijea.org/v6n16/index.html>
- del Arroyo, P. G., & Rey, P. (2017). Cantar con la mente y con el cuerpo. *Scherzo: Revista de música*, 32(331), 82-85
- del Castillo, A. G. (1927). Tratado de fonología. En de La Convención, P. D. K. (1998). Marco de Las Naciones Unidas sobre el cambio climático. *Naciones Unidas*, 25, 27.)
- de Sixte, R., & Sánchez, E. (2012). Cognición, motivación y emoción en la interacción profesor-alumno. Una propuesta para analizar su relación mediante el registro de las ayudas frías y cálidas. *Infancia y aprendizaje*, 35(4), 483-496.
- de Urbina, M. O., Salgado, S. M., y Durán, C. D. L. C. (2010). Herramientas para el aprendizaje colaborativo: una aplicación práctica del juego de rol. *Education in the knowledge society (EKS)*, 11(3), 277-300.
- DeVries, D. L., & Edwards, K. J. (1974). Student teams and learning games: Their effects on cross-race and cross-sex interaction. *Journal of Educational Psychology*, 66(5), 741.
- Desiderio, J (2014). Procesos de producción musical. *Presentación dentro del Master de Ingeniería de sonido y producción discográfica*. Producción oral inédita. Estudio de grabación de la UCAM. Murcia.

- Deutsch, N.(1949). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2, 129-152.
- Deutsch, M. (1962). Cooperation and trust: Some theoretical notes. En Jones, Marshall R. (Ed). (1962). *Nebraska Symposium on Motivation*, 1962 , (pp. 275-320). Oxford, England: Univer. Nebraska Press, xiii, 330 pp.
- Devoto, D. (1980). Tres notas sobre Berceo y la polifonía medieval. *Bulletin hispanique*, 82(3), 293-352.
- Diez Huerga, M. (2003) Las sociedades musicales en el madrid de Isabel II (1833 - 1868). *Anuario Musical*, O(58), 253-277.
- Fernández, G., García, J. R., & Bonilla, F. J. (2012). El cuaderno de equipo. Eje de la metodología de aprendizaje cooperativo en una asignatura del Máster de Educación Secundaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 239-255.
- Donnington, R. (1974). *The Interpretation of Early Music*. Nueva York: St. Martin Press
- en Campbell, P. (1991) *op.cit.* p.40- 44
- Dotson, J. M. (2001). Cooperative learning structures can increase student achievement. *Kagan online magazine*, 1-11.
- Doupe, A. J., & Kuhl, P. K. (1999). Birdsong and human speech: common themes and mechanisms. *Annual review of neuroscience*, 22(1), 567-631.
- Du Gay, P., Hall, S., Janes, L., Madsen, A. K., Mackay, H., & Negus, K. (2013). *Doing cultural studies: The story of the Sony Walkman*. Sage
- Duran, D. (2003, October). Una experiencia de tutoría entre iguales, método de aprendizaje cooperativo para la diversidad. In *Trabajo presentado en el Congreso Internacional: una escuela para todos. Barcelona. Recuperado de <http://www.aieteikastetxea.org/wp-content/uploads/2011/07/ponenciablanquernacast1.pdf>*.
- El País. (2011). El fenómeno Vetusta Morla. Retrieved from https://elpais.com/diario/2011/12/09/madrid/1323433454_850215.html
- Pérez Echeverría, M. P., Mateos, M., Pozo, J. I., & Scheuer, N. (2001). En busca del constructivismo perdido: concepciones implícitas sobre el aprendizaje. *Estudios de psicología*, 22(2), 155-173.
- Ericsson, K.A., Charness, N., Feltovich, P.J. y Hoffman, R.R. (eds.) (2006). *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. Nueva York: Cambridge University Press.

- Escobar, J. S. O. (2011). Formas de producción del deseo en la educación musical de conservatorio. *CALLE14: revista de investigación en el campo del arte*, 5(7), 36-47.
- Estarriaga, L. I. L., & de Landa, C. N. (2012). El desarrollo de la memoria musical. *Revista arista digital*, 24, 1-6.
- Eys, M. A., Carron, A. V., Bray, S. R., & Brawley, L. R. (2007). Item wording and internal consistency of a measure of cohesion: The Group Environment Questionnaire. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 29(3), 395-402.
- Ezquerro, V. N. (2014). I Did That Wrong and It Sounded Good: An Ethnographic Study of Vernacular Music Making in Higher Education. University of South Florida.
- Fernández B. P. y Melero, M.A. (eds.) (1995) *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- Fernández, G., García, J. R., & Bonilla, F. J. (2012). El cuaderno de equipo. Eje de la metodología de aprendizaje cooperativo en una asignatura del Máster de Educación Secundaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 239-255.
- Ferrero, A. B. (2002) *Las Bandas de Música en el Mundo*. Valencia: Ribera Editores.
- Fiorentino, G. (2009). Música española del Renacimiento. Entre tradición oral y transmisión escrita: el esquema de folía en procesos de composición e improvisación.
- Fives, H., & Gill, M. G. (eds.) (2015). *International handbook of research on teachers' beliefs*. New York, NY: Routledge.
- Folkestad, G. (2005). Here, there and everywhere: music education research in a globalised world. *Music education research*, 7(3), 279-287.
- Folkestad, G. (2006) Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British journal of music education*, 23,02, 135-145.
- Fubini, E. (2015). *Estética de la música*. Antonio Machado Libros.
- Garvi, M. C., Gustems, J., y Ambrós, A. (2016). Música y Lenguaje. Principios teóricos de un encuentro interdisciplinario para mejorar la competencia lectora en educación secundaria. Págs. 8-19. *ARTSEDUCA*, (11), 8-19.
- Gervás, J. M. A. (2006) Breve recopilación sobre la historia del Pueblo Gitano: desde su salida del Punjab, hasta la Constitución Española de 1978. Veinte hitos sobre la "otra" historia de España. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 55, 141-162.

- Gil Pérez, D., & Vilches Peña, A. (2006). ¿Cómo puede contribuir el proyecto PISA a la mejora de la enseñanza de las ciencias (y de otras áreas de conocimiento)? *Revista de Educacion*, 2006, vol. Número Extraor., p. 295-311.
- Gioia, T. (2011). *The history of jazz*. Oxford University Press.
- Gómez-Ariza, C. J., Bajo, M. T., Puerta-Melguizo, M. C., & Macizo, P. (2000a). Cognición musical: relaciones entre música y lenguaje. *Cognitiva*, 12(1), 63-87.
- Gómez-Ariza, C. J., Bajo, M. T., Puerta-Melguizo, M. C., & Macizo, P. (2000b). Determinantes de la representación musical. *Cognitiva*, 12(1), 89-110.
- Gonzalo, J. (2014). La historia de la producción musical. *Presentación dentro del Master de Ingeniería de sonido y producción discográfica*. Producción oral inédita. Estudio de grabación de la UCAM. Murcia.
- Graham, K. (1952). Norteamérica a través de sus canciones. *Arbor*, 23(83), 253.
- Graves, N. B., & Graves, T. D. (1985). Creating a cooperative learning environment. In *Learning to cooperate, cooperating to learn* (pp. 403-436). Springer US.
- Green, L. (2001). *Música, género y educación*. Madrid: Morata.
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. New York, NY: Ashgate Publishing, Ltd.
- Green, L. (2008). Group cooperation, inclusion and disaffected pupils: some responses to informal learning in the music classroom. Presented at the RIME Conference 2007, Exeter, UK. *Music Education Research*, 10(2), 177-192.
- Greif, A., & Tabellini, G. (2017). The Clan and the Corporation: Sustaining Cooperation in China and Europe. *Journal of Comparative Economics*. Working Paper No. 5233
- Grout, D. J., Palisca, C. V., Mames, L., & Morales, B. G. (2001). *Historia de la música occidental*. Alianza.
- Grout, J. D. y Palisca C. (2005) *Historia de la Música occidental 2*. Nueva edición ampliada. Madrid. Alianza Música. p. 581.
- Grupo de Investigación en Adquisición de Conocimiento Musical (GIACM) (2011). Sistema de análisis de las prácticas de aprendizaje/enseñanza en música instrumental. Documento no publicado. Departamento de Psicología Básica. Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Hagen, E. H., & Hammerstein, P. (2009). Did Neanderthals and other early humans sing? Seeking the biological roots of music in the territorial advertisements of primates, lions, hyenas, and wolves. *Musicae Scientiae*, 13(2_suppl), 291-320.

- Hakim, G. S. (2007). La lectura musical procesos perceptivos, motores y cognitivos y sus vínculos con las estrategias de agrupación de la información escrita. *Calle14: Revista de investigación en el campo del arte*, 1(1), 140-148.
- Hargreaves, D. J., Miell, D., & MacDonald, R. A. (2002). What are musical identities, and why are they important. *Musical identities*, 1-20.
- Hebert, D. G. (2011). Wind bands and cultural identity in Japanese schools *Springer Science & Business Media*. (Vol. 9).
- Heuser, F. (2015). Pipe dreams, ideals and transformation in music education: Lessons from the field. *Research Studies in Music Education*, 37(2), 215-231.
- Heckscher, E. F. (1943). La época mercantilista; historia de la organización y las ideas económicas desde el final de la edad media hasta la sociedad liberal (No. 04; HB91, H4.).
- Igoa, J. M. (2010). Sobre las relaciones entre la música y el lenguaje. *Epistemos. Revista de Estudios en Música, Cognición y Cultura*, 1(1), 97-125.
- INEE (2009). *TALIS (OCDE). Estudio internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje. Informe Español 2009*. Madrid: M.E.C.
[Http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/xxiencuentro/xxieccee04talis2009.pdf?documentId=0901e72b813f69f1](http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/xxiencuentro/xxieccee04talis2009.pdf?documentId=0901e72b813f69f1)
- Jaeger, W. (1985). *Paideia: los ideales de la cultura griega*, trad. Xirau, J. & Roces, W. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Jaffurs, S. E. (2004). The impact of informal music learning practices in the classroom, or how I learned how to teach from a garage band. *International Journal of Music Education*, 22(3), 189-200.
- Johnson, D. W. (1981): Student-student interaction: the neglected variable in education. *Educational Researcher*, 10, 5 – 10.
- Johnson, D.W. y Johnson, R. (1978): (eds.) Social interdependence in the classroom: cooperation, competition and individualism. *Journal of Research and Development in Education*, , 12, número complete.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1989). Toward a cooperative effort: A response to slavin. *Educational Leadership*, 46(7), 80.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires. Aique.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Stanne, M. B., & Garibaldi, A. (1990). Impact of group processing on achievement in cooperative groups. *The Journal of Social Psychology*, 130(4), 507-516.

- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1999a). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. (1999b). *Nuevos Circulos del Aprendizaje*. Buenos Aires: Aique.
- Johnson, R. T. y Johnson, D. W. (1986). Cooperative learning in the science classroom. *Science and children*, 24, 31-32.
- Johnson, D.; Maruyama, G.; Johnson, R.; Nelson, D; y Skon, L. (1981): Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89, 47 – 62.
- Kagan, S. (1989). The structural approach to cooperative learning. *Educational leadership*, 47(4), 12-15.
- Kagan, S. (2003). A brief history of Kagan structures. *Kagan Online Magazine*.
- Kaplan, P. R., & Stauffer, S. L. (1994). Cooperative learning in music. *Music Educators National Conference*.
- Kirschner, S., & Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior*, 31(5), 354-364.
- Klein, N. (2015). Esto lo cambia todo. *El capitalismo contra el clima*. Barcelona: Paidós.
- Karlsen, S. (2010). BoomTown Music Education and the need for authenticity—informal learning put into practice in Swedish post-compulsory music education. *British Journal of Music Education*, 27(1), 35-46.
- Kassler, J. C. (1972) “Burney’s Sketch of a Plan for a Public Music-School”. *Music Quarterly* 63 (210-234)
- Kuper, A. (2001). *Cultura: la versión de los antropólogos* (Vol. 112). Grupo Planeta (GBS).
- Krüger, K. (2006) El concepto de sociedad del conocimiento. *Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*, 683, 25.
- La Historia del Jazz, (2017). *La Historia del Jazz*. [video] Available at: https://www.youtube.com/watch?v=_CWrl8ao0f0 [Accessed 26 Feb. 2017].
- Lahiguera, C. P., Abad, A. Z., & Silla, J. M. P. (2009). Los procesos de participación social y participación orientada a la tarea y el aprendizaje como antecedentes de la cohesión grupal. Una perspectiva longitudinal. *Psicothema*, 21(2), 274-279.
- Laland, K. N. (2017). The Foundations of Human Cooperation in Teaching and Imitation. *The Spanish Journal of Psychology*, 19.

- Lara, J. (2005). Música medieval: tradición, investigación, interpretación. Papeles del Festival de Música Española de Cádiz., (1), 31-39.
- Lave, J. (2011). *Apprenticeship in critical ethnographic practice*. University of Chicago Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press
- Lebler, D. (2007). Student-as-master? Reflections on a learning innovation in popular music pedagogy. *International journal of music education*, 25(3), 205-221.
- Lehmann, A. C., Sloboda, J. A. & Woody, R. H. (2007) *Psychology for musicians: Understanding and acquiring the skills*. England: Oxford University Press.
- Lerdahl, F., & Jackendoff, R. (2003). *Teoria Generativa De La Musica Tonal/the General Theory of the Musical Tone* (Vol. 13). Ediciones AKAL.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality: Selected papers* (DK Adams & KE Zener, Trans.). New York: McGraw.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre (BOE de 4 de octubre, 1990), de Ordenación General del Sistema Educativo. España.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (BOE de 20 de Enero, 2007) de Educación. España.
- Lilliestam, L. (1996) On playing by ear. *Popular Music*, 15,2 , 195-216.
- Limb, C. y Braun, A. (2008). Neural substrates of spontaneous musical performance: An fMRI study of jazz improvisation. *Plos One*, 3, 1-9. DOI:10.1371/journal.pone.0001679
- López, L. A. (2009). La polifonía inglesa de los siglos XIV y XV. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 3.
- López, I., Shifres, F., & Vargas, G. (2005). La enseñanza del lenguaje musical y las concepciones acerca de la música. In *I Jornadas de Educación Auditiva*. Cátedra de Educación Auditiva-UNLP.
- López-Íñiguez, G., (2013). Concepciones y prácticas instrucciones de profesores de instrumentos de cuerda: Influencia en las concepciones y niveles de comprensión musical de sus alumnos. Universidad Autónoma de Madrid. <http://hdl.handle.net/10486/661742>
- López- Íñiguez, G., Pozo, J. I., & de Dios, M. J. (2014). The older, the wiser? Profiles of string instrument teachers with different experience according to their conceptions of teaching, learning and evaluation. *Psychology of Music*, 42(2), 157-176. doi: 10.1177/0305735612463772

- López-Íñiguez, G. & Pozo, J. I. (2014a) The influence of teachers' conceptions on their students' learning: Children's understanding of sheet music. *British Journal of Educational Psychology*, 84,2 , 311-328.
- López-Íñiguez, G., & Pozo, J. I. (2014b). Like teacher, like student? Conceptions of children from traditional and constructive teachers regarding the teaching and learning of string instruments. *Cognition and Instruction*, 32(3), 219-252.
- López-Íñiguez, G. & Pozo, J. I. (2016) Analysis of constructive practice in instrumental music education: Case study with an expert cello teacher. *Teaching and Teacher Education*, 60, 97-107.
- Machado, A. (1881/2004). *Cantes flamencos y Cantares*. (Sic) idea y creación editorial.
- Maiso, J. (2016). ¿ Qué significa hoy Teoría Crítica de la Industria Cultural. Entrevista a Roger Behrens. *Constelaciones. Revista de Teoría Crítica*, 3, 291-312.
- Malina, M. (2014). What we Know: The reality, risks and Response to Climate Change, Panel sobre ciencia del Clima de la AAAS, la Asociación Estadounidense para el Avance de la ciencia, págs.. 15-16.
- Mariam matrem virginem.jpg. (2017, June 20). *Wikimedia Commons, the free media repository*. Retrieved 16:45, February 27, 2018 from https://commons.wikimedia.org/w/index.php?title=File:Mariam_matrem_virginem.jpg&oldid=248476772.
- Marín, C. O. (2013). ¿ Qué aprendo, cómo aprendo? concepciones sobre el aprendizaje y uso de la notación musical en estudiantes de instrumentos de viento-madera:= What do I learn, how do I learn? woodwind student's conceptions about learning and use of the musical notation.
- Marín, L.F. (2012). La bimoladidad en las formas del fandango y en los cantes de levante: origen y evolución. *Revista de Investigación sobre Flamenco “La Madrugá”*, (5)
- Marín, C., Pérez Echeverría, M. P., & Hallam, S. (2012). Using the musical score to perform: A study with Spanish flute students. *British Journal of Music Education*, 29(2), 193-212. doi: 10.1017/S0265051712000046
- Marín, C., Pérez Echeverría, M. P., & Scheuer, N. (2014). Conceptions of woodwind students regarding the process of learning a piece of music. *Research Papers in Education*, 29(4), 479-511. doi: 10.1080/02671522.2013.825310
- Martí, E., & Pozo, J. I. (2000). Más allá de las representaciones mentales: la adquisición de los sistemas externos de representación. *Infancia y aprendizaje*, 23(90), 11-30.

- Martínez G. J. S., (2013). Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2(1), 56-85.
- Martínez, A., & Pérez, J. (2008). La Improvisación en el Jazz. Actas de la VII Reunión Anual de SacCom. Alejandro Pereira Ghiena y Maria de la Paz Jacquier Editores, 3.
- Maset, P. P. (2009). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo: algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. *Revista de educación*, (349), 225-239.
- Masmitjà, P. A., & Sabartés, F. S. (1994). *La música y su evolución: historia de la música con propuestas didácticas y 49 audiciones* (Vol. 125). Barcelona. Graó.
- Matos, M. G. (1963). Pervivencia en la tradición actual de canciones populares recogidas en el siglo XVI por Salinas en su tratado "De musica libri septem". *Anuario musical*, 18, 67
- Matthews, R. S. (1996). Collaborative learning: Creating knowledge with students. *Reaching on solid ground: Using scholarship to improve practice*, 1996, 101-124.
- McGillen, C., & McMillan, R. (2005). Engaging with adolescent musicians: Lessons in song writing, cooperation and the power of original music. *Research Studies in Music Education*, 25(1), 1-20.
- McWilliam, E. (2005). Unlearning pedagogy. *Journal of Learning Design*, 1(1), 1-11.
- Medina, J. (2011). Fases en una producción musical. [Blog] *hispasonic*. Available at: <https://www.hispasonic.com/blogs/fases-produccion-musical/37068> [Accessed 3 Jun. 2016].
- Menezes-Bastos, R.J (1977). *Situación actual del músico en América Latina en su Música*, Buenos Aires. Ed. Sigo XXI
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos* (trad. de I. Gispert). Barcelona: Paidós. [Publicación original en inglés en 1995]
- Molina, E. (2017). Improvisación y educación musical en España. *Revista Electrónica de LEEME*, (1).
- Moore, R. (1992). The Decline of Improvisation in Western Art Music: An Interpretation of Change. *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*, 23(1), 61-84.
- Naredo, J. M. (1900). *Raíces económicas del deterioro ecológico y social*. Siglo XXI de España Editores, SA.

- Nava, L., & Fernando, E. MARÍA Eugenia Londoño Fernández, Alejandro Tobón R., Dálila Yagarí G. y Héctor Rendón M., Cantos Ebera-Chamí, comunidad indígena, Cristianía, Colombia. María Eugenia Londoño Fernández, La música en la comunidad indígena Ebera-Chamí de Cristianía, Colombia. In *Anales de Antropología* (Vol. 35, No. 1).
- Michels, U. (1998). *Atlas de Música*, I. Madrid. *Alianza Editorial*.
- Miller, G. (2000). *Evolution of human music through sexual selection* (pp. 329-360). na.
- Millet, J. M. (2000). Música y significado. *Teorema: Revista Internacional de Filosofía*, 5-25.
- Millis, B. J. (2002). *Enhancing Learning--and More. Through Cooperative Learning*. IDEA Paper.
- Mithen, S. (2005). The singing Neanderthals: The origin of language, music, mind and body. *London: Weidenfeld and Nicolson.*—2005.
- Mithen, S.J. (2007) *Music and the origin of modern humans*. In: Mellars, P., Boyle, K., Bar-Yosef, O. and Stringer, C. (eds.) *Re-thinking the Human Revolution*. McDonald Institute, Cambridge, pp. 107-117
- Mithen, S., Morley, I., Wray, A., Tallerman, M. & Gamble, C. (2006) The Singing Neanderthals: the Origins of Music, Language, Mind and Body, by Steven Mithen. London: Weidenfeld & Nicholson, 2005. *Cambridge Archaeological Journal*, 16, 1, 97-112.
- Molano L., O. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Revista Opera*, (7), 69-84.
- Molina, E. (2017). Improvisación y educación musical en España. *Revista Electrónica de LEEME*, (1).
- Molino, J. (2000). *Toward an evolutionary theory of music and language*. The MIT Press.
- Monereo C. & Duran D. (2002). *Entramados: métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé.
- Moore, R. (1992). The Decline of Improvisation in Western Art Music: An Interpretation of Change. *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*, 23(1), 61-84. doi: 10.2307/836956
- MosaicoVerdiales.jpg. (2016, January 20). *Wikimedia Commons*, . Retrieved 16:37, febrero 27, 2018 from <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?title=File:MosaicoVerdiales.jpg&olid=185172513>

- Nava, L., & Fernando, E. MARÍA Eugenia Londoño Fernández, Alejandro Tobón R., Dálila Yagarí G. y Héctor Rendón M., Cantos Ebera-Chamí, comunidad indígena, Cristianía, Colombia. María Eugenia Londoño Fernández, La música en la comunidad indígena Ebera-Chamí de Cristianía, Colombia. In *Anales de Antropología* (Vol. 35, No. 1).
- Navarro, J.L. (2002). De Telethusa a la Macarrona. Bailes andaluces y flamencos. Sevilla: Portada Editorial.
- Nettl, B., Russell, M. & Zitman, B. (2004). *En el transcurso de la interpretación*. Tres Cantos (Madrid): Akal.
- Nijhof, W. y Kommers P. (1985). An Analysis of cooperation in Relation to Cognitive Controversy. In *Learning to cooperate, cooperating to learn* (pp. 313-344). Springer US.
- Nishi, A., Christakis, N. A., & Rand, D. G. (2017). Cooperation, decision time, and culture: Online experiments with American and Indian participants. *PloS one*, 12(2), e0171252.
- Núñez, G., & Tejada, J. (2012). Lectura musical y procesos cognitivos implicados. *Revista Electrónica de LEEME*, 29, 56-82.
- Ojuml, (2011). *Rito y Geografía del Flamenco - Las Tonas*. [video] Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=X7vpU5zLl-A> [Accessed 12 Feb. 2017].
- Olivares, P. R. (2016). El Clarinete Sistema Romero. Instrumento oficial para la enseñanza del clarinete en el Real Conservatorio Superior de Música y Declamación de Madrid. *Música: Revista del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid*, (23), 45-79.
- Ortiz, D. C., Martín, C. L. M., & Alemany, I. G. (2010). Validación de los criterios de Johnson y Johnson (1992) como indicadores de evaluación de actitudes cooperativas. *Educatio Siglo XXI*, 28(2).
- Pérez C., C. M. (2015) Una sociología del cuerpo del rock. Universidad Complutense de Madrid. <http://eprints.ucm.es/29401/>
- Pérez, M., Subirá, M., & Catasús, M. G. (2007). La dimensión social del aprendizaje colaborativo. *Revista de educación a distancia*, (18).

- Pérez-Echeverría, M. P., Martí, E., & Pozo, J. I. (2010). Los sistemas externos de representación como herramientas de la mente. *Cultura y Educación*, 22(2), 133-147.
- Piaget, J. (1950). Explanation in sociology. *Sociological studies*, 30-96.
- Pinker, S. (1994). The Language Instinct: How the Mind Creates Language. *William Morrow and Company*.
- Pozo J. I. (2008). *Aprendices y Maestros: La Psicología Cognitiva del Aprendizaje* (2nd ed.) Madrid: Alianza.
- Pozo, J.I. (2010) El aprendizaje de contenidos escolares y la adquisición de competencias. En: C. Coll (Ed.) *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. Barcelona: Graó
- Pozo, J. I. (2014) *Psicología del Aprendizaje Humano: Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I. (2016) *Aprender en tiempos revueltos: la nueva ciencia del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pozo, J.I. (2017) Acquisition of Musical Knowledge: Moving Toward a Change in Teachers' Conceptions and Practices. *Finnish Journal of Music Education* (en prensa).
- Pozo, J.I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M.P., Mateos, M., Martín, E., de la Cruz, M (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (Vol. 12). Grao.
- Pozo, J. I., Bautista, A. & Torrado, J. (2008) El aprendizaje y la enseñanza de la interpretación musical: cambiando las concepciones y las prácticas. *Cultura y Educación*, 20, 1, 5-15.
- Pozo, J.I.; Loo, C. y Martín, E. (2016) El cambio de las concepciones y las prácticas docentes como factor de cambio educativo. En: J. Manzi y R.M. García (eds) *Abriendo las puertas del aula: nuevos enfoques para la transformación de las prácticas docentes* (pp. 545-584). Santiago de Chile: PUC.
- Pujolàs, P. (2008). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. *Aula de innovación educativa*, 170, 37-41.
- Pujolas, P. (2009). Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. *VI Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa*.

- Pujolás, P., Lago, J. R., Naranjo, M., Pedragosa, O., Riera, G., Soldevila, J., ... & Rodrigo, C. (2002). El programa CA/AC (“cooperar para aprender/aprender a cooperar”) para enseñar a aprender en equipo Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula.
- Pujolás Maset, P., Lago, J. R., & Naranjo, M. (2013). Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas. *Revista de Investigación en Educación*, nº 11 (3), 2013, pp. 207-218 <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Pramling, I. (1983). *The Child's Conception of Learning*. Goteborg Studies in Educational Sciences 46. ACTA Universitatis Gothoburgensis, Box 5096, S-402 22, Goteborg, Sweden (no price quoted).
- Prenda, N. P. (2011). El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural. *Hekademos: revista educativa digital*, (8), 63-76.
- Pressing, J.(1984). The History of Classical Improvisation. *Keyboard*, Dic. (1), 59-67.
- Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber*, 40, 7-22.
- Remnant, M. (2002). *Historia de los instrumentos musicales*. American Bar Association.
- Rink, J. (2006). *La interpretación musical*. Alianza Editorial.
- Rioja, E. (1996). “Francisco Rodríguez “El murciano”. Historia del Flamenco, tomo III, Sevilla: Tartessos.
- Robertson, A. y Stevens, D. (1972-1977). Historia General de la Música: del Renacimiento al Barroco. Madrid: Ediciones Istmo.
- Rogoff, B. (1990). Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context. Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2012). Learning without lessons: Opportunities to expand knowledge. *Infancia y Aprendizaje*, 35 (2), 233-252.
- Román, L. C., & Ferrer, C. O. (2008). *La Música Sagrada y su repercusión en Palencia*. Institución Tello Téllez de Meneses.
- Romero, N. H. (2011). Educación musical y proyección laboral de las mujeres en el siglo XIX: el Conservatorio de Música de Madrid. Trans. *Revista Transcultural de Música* (15), 1-41.
- Rorem, N. (1963). Listening and Hearing. *Music Journal*, 21(9), 28.
- Rosen, Charles (1999). *El estilo Clásico Haydn, Mozart, Beethoven*. Madrid: Alianza Música. trad. cast. Elena Giménez Moreno. E.o. (1971) The Classical Style-Haydn, Mozart, Beethoven. Nueva York: Viking Press.

- Rottmann, K. (1960). La interpretación de la música Barroca. *Revista Musical Chilena*, 14(72), p-44.
- Ruiz, v. *Historia de las sociedades musicales de la Comunidad Valenciana*. I y II. Valencia: Federación de Sociedades Musicales de la Comunidad Valenciana, 1993, pág. 31.
- Ryback, T. W. (1990). *Rock around the bloc: a history of rock music in Eastern Europe and the Soviet Union*. Oxford University Press.
- Rydholm, L. (2016). Swedish sinology and cross-disciplinary research cooperation: insights into transcultural genre concepts and genre grids in literature. *International Communication of Chinese Culture*, 3(3), 523-541.
- Rusinek, G. (2004). Aprendizaje musical significativo. *Revista electrónica complutense de investigación en educación musical*, 1, 1-16.
- Sagi, M.; Vitanyi, T (1988): Experimental resarch into musical generative ability, en Sloboda, J.A. (ed.): *Generative processes in music: the psychology of performance, improvisation and composition*. Oxford. Oxford University Press.
- Salazar, A. (1954). *La música en la cultura griega*. El Colegio de México.
- Salazar, A. (1989). 1ª ed. (1944) *La Música en la Sociedad Europea III. El siglo XIX*. Madrid: Alianza Música. p. 299.
- Sánchez, E., García, J. R., Castellano, N., de Sixte, R., Bustos, A., & García-Rodicio, H. (2008a). Qué, cómo y quién: tres dimensiones para analizar la práctica educativa. *Cultura y Educación*, 20(1), 95-118.
- Sánchez, E., Gacía, J.R., Rosales, J., de Sixte, R., Castellano, N., (2008b). Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y diferentes unidades de análisis? *En Revista de Educación*, 346. Mayo-agosto, pp. 105-136.
- Sánchez, E., Pérez, J. R. G., Pardo, J. R., de Sixte Herrera, R., & Sosa, N. C. (2008c). Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores:¿ qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y diferentes unidades de análisis?. *Revista de Educación*, (346), 105-138.
- Salsa, A., & Peralta, O. (2010). Presentación: La influencia cognitiva, cultural y educativa de las representaciones externas. *Revista IRICE*, 21, 7-12.
- Sarget, R.M.A. (2000). Perspectiva histórica de la educación musical. Ensayos: *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 15, 117-132,

- Sawyer, R. K., & Green, J. G. (2009). Situativity and learning. *The Cambridge Handbook of Situated Cognition*. Cambridge 347--367 (2009)
- Schaeffer, P. (1988). *Tratado de los objetos musicales*. Alianza Editorial.
- Schenker, H., & Salzer, F. (1933). *Five Graphic Music Analyses (Fünf Urlinie-Tafeln)*. Courier Corporation.
- Schippers, H. (2009). Facing the music: Shaping music education from a global perspective. Oxford University Press.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. (Eds.). (2011). Handbook of self-regulation of learning and performance. Taylor & Francis.
- Serrallach, L. (1953). Historia de la enseñanza musical: precedida de una síntesis de la enseñanza general. Buenos Aires: Ricordi Americana
- Shifres, F. D. (2016). Del lenguaje universal a una epistemología musical pluriversal. *Epistemos. Revista de Estudios en Música, Cognición y Cultura*, 4(1), 7-12.
- Shelemay, K. K. (2011). Musical communities: Rethinking the collective in music. *Journal of the American Musicological Society*, 64(2), 349-390.
- Slavin, R. (1980). Classroom reward structure: analytical and practical review. *Review of Educational Research*, 50, 241 – 272
- Slavin, R. E. (1990). Research on cooperative learning: Consensus and controversy. *Educational leadership*, 47(4), 52-54.
- Slavin, R. E., Leavey, M. B., & Madden, N. A. (1984). Combining cooperative learning and individualized instruction: Effects on student mathematics achievement, attitudes, and behaviors. *The Elementary School Journal*, 84(4), 409-422.
- Sloboda, J. A. (2015). *La mente musical: La psicología cognitiva de la música*. Antonio Machado Libros.
- Smith, K. A. (1996). Cooperative learning: Making “groupwork” work. *New directions for teaching and learning*, 1996(67), 71-82.
- Spencer, H. (1857). The origin and function of music. *Essays, Scientific, Political, and Speculative*, 2.
- Sundberg, J., & Lindblom, B. (1976). Generative theories in language and music descriptions. *Cognition*, 4(1), 99-122.
- Tagg, P. (1982). Analysing popular music: theory, method and practice. *Popular music*, 2, 37-67.
- Tarasti, E. (2008). Los signos en la historia de la música, historia de la semiótica musical. *Tóp. Sem (online)*, n.19, pp. 15 – 71 ISSN 1665 – 1200.

- Torres, L. and Andreu, R. (2010). ¿Qué música escuchan los alumnos de Conservatorio?. In: M. Ortiz, ed., *Arte y ciencia: Creación y Responsabilidad I*, 1st ed. Rio de Janeiro: Fernando Ramos, pp.403 - 420.
- Torrado, J. A. & Pozo, J. I. (2006) Del dicho al hecho: de las concepciones sobre el aprendizaje a la práctica de la enseñanza de la música. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín & M. de la Cruz (Eds), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Torrado, J. A., & Pozo, J. I. (2008). Metas y estrategias para una práctica constructiva en la enseñanza instrumental. *Cultura y Educación*, 20(1), 35-48. doi: 10.1174/113564008783781468
- Vakeva, L. 2006. Teaching Popular Music in Finland: What's Up, What's Ahead?, *International Journal of Music Education* 24 (2): 126-131.
- Veblen, K. K. (2012). Adult music learning in formal, nonformal, and informal contexts. *The Oxford handbook of music education*, 2, 243-256.
- Vergillos, J. (2002). *Conocer el flamenco: sus estilos, su historia*. Sevilla, Signatura Ediciones.
- Vernia, A.M.C. (2016). *Las competencias en educación y formación musical. La programación didáctica por competencias en los conservatorios y escuelas de música*. Letrame
- Vidal, J., Duran, D., & Vilar, M. (2010). Aprendizaje musical con métodos de aprendizaje cooperativo. *Cultura y Educación*, 22(3), 363-378.
- Vitale, J. L. (2011). Formal and informal music learning: Attitudes and perspectives of secondary school non-music teachers. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(5), 1-14.
- Vygotski, L. S. (1931/2000). Obras escogidas (Vol. III) (L. Kuper, Trad.). Madrid: Visor.
- Vygotski, L. S. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores. En L. S. Vygotsky, *Obras Escogidas, vol. III* (pp. 11-314). Madrid: Visor
- Waldron, J., & Veblen, K. (2009). Learning in a Celtic community: An exploration of informal music learning and adult amateur musicians. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 59-74.
- Wallin, N. L., Merker, B., & Brown, S. (Eds.). (2001). *The origins of music*. MIT press.

- Wikipedia contributors. (2018, February 6). Congo Square. In *Wikipedia, The Free Encyclopedia*. Retrieved 17:31, February 27, 2018, from https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Congo_Square&oldid=824259642
- Wikipedia contributors. (2018, January 27). Orchestration. In *Wikipedia, The Free Encyclopedia*. Retrieved 17:33, February 27, 2018, from <https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Orchestration&oldid=822603643>
- Wiltermuth, S. S., & Heath, C. (2009). Synchrony and cooperation. *Psychological science*, 20(1), 1-5.
- Westerlund, H. 2006. Garage Rock Bands: A Future Model for Developing Musical Expertise?, *International Journal of Music Education* 24 (2): 119-25.
- Yager, S., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1985). Oral discussion, group-to-individual transfer, and achievement in cooperative learning groups. *Journal Of Educational Psychology*, 77(1), 60-66. doi:10.1037/0022-0663.77.1.60
- York, B. (2011) The Beatles Think for Yourself Rehearsal. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=1zIEDDJ3Y8U>
- Zager, M. (2006) *Music production: A manual for producers, composers, arrangers, and students*. Toronto: The Scarecrow Press.

ANEXOS

ANEXO II. Cuestionario concepciones
Estudio Empírico 1

Grupo de Investigación en Adquisición del
Conocimiento Musical (UAM)

Proyecto EDU2010-21995-C02-01

**SISTEMA DE ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DE
APRENDIZAJE/ENSEÑANZA EN MÚSICA INSTRUMENTAL**

[Escriba el nombre del autor]

Octubre de 2011

INTRODUCCIÓN

A partir de los diversos sistemas de análisis que se han propuesto para analizar las prácticas docentes (véase por ej., Coll y Sánchez, 2008), parece necesario establecer o definir al menos dos componentes distintos (Sánchez et al., 2008a):

- *Unidades de análisis* en las que se fragmenta la práctica
- *Dimensiones* que se pueden observar en dicha práctica (lo que se enseña/aprende, cómo se enseña/aprende, etc.)

En nuestro caso, el aprendizaje/enseñanza de la música instrumental, que abarcaría no solo la interpretación con diferentes instrumentos musicales (por ej., cuerda, viento, percusión), sino también la música vocal, además de su contenido específico, presenta rasgos diferenciales con respecto a otros escenarios o espacios instruccionales (en especial la mediación de acciones observables en la ejecución de sus procedimientos, lo que facilita el registro y seguimiento de los mismos, junto con una pauta característica de interacción entre aprendices y maestros, basada con frecuencia en estructuras diádicas). Dadas estas especificidades, en este documento de trabajo diseñamos una propuesta para el análisis de las prácticas de aprendizaje/enseñanza en música instrumental que, apoyándose en trabajos anteriores, la mayor parte de ellos basados en espacios escolares típicos, pero también en nuestro propio marco teórico sobre el aprendizaje (Pozo, 2008) y más específicamente sobre las concepciones y las prácticas de enseñanza y aprendizaje (Pozo et al., 2006) desarrolla criterios específicos tanto para la definición de las unidades de análisis como para las dimensiones que deben observarse en dicha práctica.

UNIDADES DE ANÁLISIS

Así como en diferentes trabajos realizados en escenarios escolares se asume la Unidad curricular (o el Tema) como la unidad de análisis más amplia, en el caso del aprendizaje/enseñanza de la música podría asumirse que la *unidad musical* (pieza, canción, obra, etc.) que se está trabajando como la unidad más molar. Sin embargo con frecuencia en una misma sesión suelen trabajarse varias unidades musicales (de modo fragmentario o completo), por lo que el análisis podría tomar como unidad más general una unidad temática (la *unidad musical*, que se seguiría a lo largo de las sesiones en las que se trabaje) o una unidad temporal (la *sesión* de enseñanza/aprendizaje), ya sea una clase, un ensayo, etc.

Las unidades musicales pueden diferenciarse en función de su naturaleza y contenido musical, al menos en ejercicios técnicos, obras, creaciones, etc., de acuerdo con los criterios establecidos en la Tabla 1.

TABLA 1: TIPOS DE UNIDADES MUSICALES

Unidad musical	Descripción	Ejemplo	Contraejemplo
1. Ejercicio técnico	Patrón musical no necesariamente escrito, generalmente repetitivo en torno a uno o varios contenidos técnicos.	- Ejercicios sobre escalas, arpeggios, intervalos, articulaciones, respiración, timbre.	-Obra con diseño formal en torno a un problema técnico. -Obra con finalidad musical.
2. Obra	Composición musical no elaborada por el alumno.	-Sonatas de Mozart -Estudios de Chopin, Czerny: <i>Escuela de Velocidad</i> , op.299 -Hanon: <i>El pianista virtuoso</i> . Czerny, Bertini, Kreutzer (violín), Soleares, Bulerías, Estándar de Jazz,	-Ráfaga, cabecera (en música radiofónica) -Patrones de 1 a 4 compases con repetición.
3. Creación	Incluye tanto la Improvisación (invención simultánea a su interpretación) como cualquier fragmento musical compuesto por el aprendiz y que se incluye en el contenido de clase.	-Improvisación Jazz, falsetas propias del aprendiz. -Fragmento inventado por el alumno para practicar un esquema armónico o cualquier otro parámetro técnico o musical.	-Obra escrita para ser interpretada y publicada por cualquier persona que no sea el aprendiz.
4. Otros	Cualquier producto musical o verbal relativo al contenido de una clase, sesión de estudio o ensayo que no se encuadre con precisión en los anteriores.	-Exposición acerca del tratamiento del texto en la polifonía en Tomás Luís de Victoria, durante un ensayo de coro.	-Ejemplos sobre un fragmento del texto trabajado en el ensayo o clase.

El desarrollo de las unidades musicales se produce en todo caso en una o varias unidades temporales o sesiones de práctica, dentro de las cuales pueden identificarse, siguiendo a Sánchez et al (2008a, 2008b), diferentes *Actividades Típicas*, entendiendo por

tales las diversas partes en las que usualmente se organiza o estructura temporalmente una Sesión de Práctica. Así por ejemplo Chaffin e Imreh (2001) fragmentan cada sesión en dos actividades típicas (*runs, work*). Por su parte Zhukov (2004) habla de una estructura típica que comprende tres partes: *calentamiento* (afinación, ejercicios para colocar el sonido, poner en marcha los dedos, etc.), *cuerpo principal de la clase* (trabajo técnico y repertorio) y *cierre* (momento en que se asignan los deberes y los tiempos que debe dedicar el alumno para cada cosa que tenga que hacer en casa). La mayor parte del tiempo se dedica a la segunda parte y es donde más interacciones profesor-alumno se producen.

En algunos trabajos previos de nuestro grupo se diferencian estas actividades típicas, de modo similar a Zhukov (2004), en términos de momentos o fases en el desarrollo de la práctica (inicial, intermedia, final) (López y Pozo, 2010; Marín, Pérez Echeverría y Hallam, en prensa). En otros trabajos, se diferencian las actividades según fases de la gestión metacognitiva del aprendizaje, en términos de planificación, supervisión o evaluación de las tareas (Torrado y Pozo, 2008). A diferencia de estas propuestas, en nuestro sistema de análisis proponemos una clasificación exhaustiva del tipo de actividades que tienen lugar en la enseñanza y el aprendizaje de la música instrumental, basándose para su diferenciación en el significado o función de esas actividades para la ejecución o interpretación musical. Se identifican cuatro tipos principales de actividades:

- Calentamiento/afinación (preparación de la ejecución o interpretación musical)
- Producción musical (o interpretación propiamente dicha)
- Producción oral, gestual o escrita (referida a la propia producción musical, realizada por alguno de los participantes de la sesión, antecediendo, interrumpiendo o acompañando a dicha producción)
- Otras actividades sin contenido musical (digresiones, pausas, etc.)




Estas cuatro actividades principales pueden sin embargo diferenciarse en varios subtipos. Así, las producciones musicales pueden basarse en el instrumento propiamente dicho o en recursos musicales adicionales (tararear, cantar, palmear, etc.). Igualmente, las producciones simbólicas con contenido musical pueden consistir en comunicaciones orales, gestuales o en anotaciones. Finalmente varias de estas actividades pueden combinarse entre sí dando lugar a producciones mixtas. La tabla 2 detalla todas las actividades posibles que pueden observarse a partir de estos criterios.



**TABLA 2: ACTIVIDADES TÍPICAS EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA MÚSICA
INSTRUMENTAL**

Actividad Típica	Definición	Ejemplo	Contraejemplo
1. Calentar / Afinar	Todas aquellas actividades destinadas a que el cuerpo y el instrumento estén preparados y activados para [el trabajo de clase] (comenzar a tocar / cantar).	-Afinar el instrumento. -Calentar con escalas o ejercicios de calentamiento típicos del instrumento.	-Estudios, métodos de escalas, trabajo de la afinación. -Ejercicios de relajación, digresión.
2. Anotar	Cada vez que se utiliza un bolígrafo o lápiz del tipo que sea, así como pegatinas o marcadores, para realizar cualquier anotación escrita o marca visual en la partitura. También cuando se utiliza una goma de borrar o tippex. Todas aquellas marcas visuales realizadas sobre la partitura o programa en el ordenador, ya sea escribiendo o a través de pegatinas o marcadores. También el borrado o tachado.	-Poner digitaciones, arcos, respiraciones, indicaciones del fraseo, ritmo o entonación, alertas del tipo "ojo" o "cuidado" con lápices o bolígrafos de cualquier tipo. -Utilizar pegatinas o marcadores para resaltar partes de la partitura de especial importancia, similares a cuando se utilizan el lápiz o bolígrafo. -Eliminar contenido musical explícito de la partitura con tippex o goma de borrar.	-Marcar el tiempo sobre el atril con el arco u otro instrumento, o con un lápiz o batuta. -Ir siguiendo con el dedo la partitura mientras solfeamos o tocamos. -Pegar un trozo extra de la partitura (como con una fotocopia usando celo) para no pasar hojas, o para aumentar su tamaño.
3. Producir Verbal	Producción tanto del profesor/director como del aprendiz/personas que ensayan de tipo lingüístico oral.	-"Voy a empezar a tocar despacio". -"¿Por qué no empezamos la frase más piano?"	-Cantar, entonar, tararear. -Respirar profundo. -Toser.
4. Producir Musical Instru-	Producción tanto del profesor/director	-Hacer sonar la guitarra, la flauta, el cello, el trombón...	-Cantar (en sesiones de práctica

Grupo de Investigación en Adquisición
del Conocimiento Musical (UAM)

Proyecto EDU2010-21995-C02-01

<p>mental</p> 	<p>como del aprendiz/personas que ensayan mediante un instrumento musical mediador que sea el de uso principal de esa sesión de práctica.</p>	<p>-Hacer sonar la voz con finalidad musical, (exclusivamente en clases de canto o ensayos corales)</p>	<p>instrumental). -Palmear, percutir con cualquier parte del cuerpo (en sesiones que no sean específicamente de percusión). -Hablar sin finalidad musical.</p>
<p>5. Producir Extra</p> 	<p>Producción tanto del profesor/director como del aprendiz/personas que ensayan cuya finalidad no es sonar el instrumento sino cualquier otro mediador de sonido, o simplemente como control psicomotriz.</p>	<p>-Cantar, tararear, entonar, decir ritmos con sílabas (en sesiones instrumentales). -Palmear, percutir, hacer ritmos con cualquier parte del cuerpo: pie, sesear, silbar (excepto para sesiones instrumentales específicamente de percusión) -Moverse al compás. -Mover los dedos sobre el instrumento sin finalidad de sonarlo musicalmente. -Hacer gestos de colocación del aparato fonador sin finalidad de sonarlo musicalmente.</p>	<p>-Tocar el instrumento musical de uso principal en la sesión de práctica. -Tocar despacio un fragmento o ejercicio musical.</p>
<p>6. Producir Mixto Combinación símbolos anteriores</p>	<p>Siempre que se manifieste más de una producción de las anteriores de manera simultánea, o consecutiva en espacios de tiempo inferiores a 10 segundos cada una.</p>	<p>-Tocar y cantar. -Cantar y bailar. -Tocar y percutir con el pie o la voz.</p>	<p>-Tocar y cantar de manera consecutiva si al menos una de esas producciones dura más de 10 segundos.</p>
<p>7. Digresión</p> 	<p>Actividad que rompe el hilo del discurso (ya sea musical o verbal), hablando o tocando cosas que no</p>	<p>-Durante el estudio personal, tocar de repente un fragmento de otra obra que no sea la que se está trabajando y sin la</p>	<p>-Aquellos momentos en que el alumno, mientras estudia, no produce, ni verbal ni musicalmente, y</p>

	tengan conexión o íntimo enlace con aquello de que se está tratando.	finalidad de trabajar algún aspecto que aparece en ambas (esto se sabría gracias a la entrevista). -Durante una clase: "Hoy mi profe del cole nos ha dicho que vamos a hacer un teatro" / "¿Cómo tienes la pierna, que el otro día te dolía mucho?"	cuya actividad no puede ser clasificada en ningún apartado de producción (sería "pausa activa"). -Aquellas actividades de clase destinadas a la relajación de los músculos o a la concentración.
8. Pausa 	Cambio de actividad o interrupción no musical que no pueden ser clasificadas como digresiones sino como intervalos de descanso de la actividad que se viene realizando	-Estirar los dedos, las muñecas, el cuello, la espalda... con o sin ayuda del profesor. -Dejar de tocar y quedarse mirando la partitura.	-Estirar la espalda (relajación corporal)/ Tocar cualquier otra cosa que no sea lo que se está trabajando (digresión) / dejar de tocar y de hablar y escribir algo en la partitura (anotar).
9. Out 	Situaciones sin posibilidad de observación completa por pérdida de vídeo y/o audio momentáneo.		

Una vez definidas esas Actividades Típicas en una clase o un ensayo instrumental, cada Actividad podría segmentarse en diversos *Episodios* de práctica. En nuestro caso, podrían diferenciarse típicamente los *Episodios instrumentales* (cuando uno o varios de los agentes educativos, alumnos o maestros, están interpretando música, practicando con el instrumento correspondiente) y los *Episodios discursivos* (cuando uno o varios de esos mismos agentes hablan o explicitan sus representaciones sobre esas acciones instrumentales). Un Episodio Discursivo surgiría normalmente de un desequilibrio comunicativo (un problema) entre lo esperado y lo sucedido, normalmente sería la forma de gestionar un error o una dificultad en el aprendizaje del alumno (o bien de plantear o abrir una nueva meta, tal vez una Actividad Típica). De esta forma una Actividad Típica se descompondría en una Secuencia de Episodios (instrumentales y discursivos). Existirían también con frecuencia episodios mixtos, en los que hubiera tanto producción instrumental como discursiva, pero idealmente esos episodios, en función de su meta o su contenido, podrían caracterizarse como instrumentales (cuando durante una interpretación musical se

Grupo de Investigación en Adquisición
del Conocimiento Musical (UAM)

Proyecto EDU2010-21995-C02-01

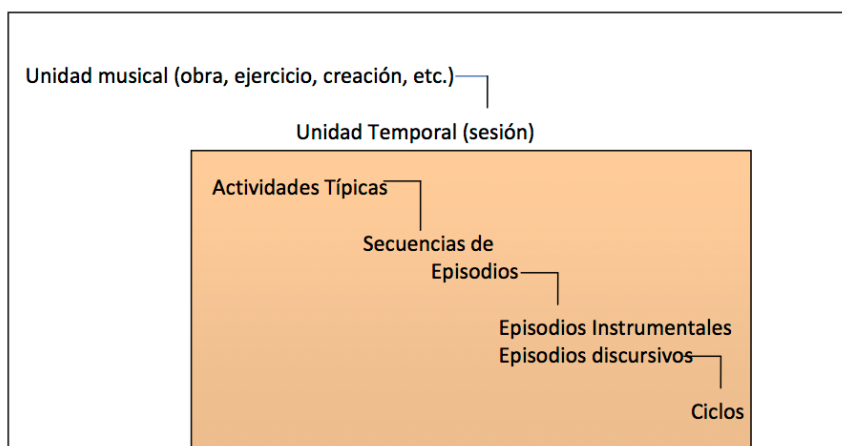
proporcionan explicaciones verbales u otro tipo de indicaciones gestuales dirigidas a mejorar la producción musical) o como discursivos (cuando para ilustrar las explicaciones verbales se acompañan de producciones musicales puntuales).

De este modo, cada Sesión se descompondría en diversos Episodios que podrían analizarse como una unidad en sí mismos (bien sólo los instrumentales o los discursivos, o ambos). Un Episodio interpretativo se identificaría desde el momento en que empieza la producción musical hasta ésta se interrumpe. Igualmente el Episodio discursivo comienza cuando se interrumpe la interpretación y termina cuando se reinicia (o cuando se pasa a otra Actividad Típica)

Los Episodios discursivos a su vez podrían descomponerse en cada uno de los ciclos en que se constituye esa interacción verbal, de acuerdo con el modelo propuesto por Sánchez et al (2008a). Este nivel de análisis se haría una descripción más micro de las secuencias de interacción.

En cada investigación las unidades de análisis podrían diferir dentro de este espacio de análisis (ver figura 1), pero posiblemente ni un enfoque muy molar (como el que adoptan por ej., Patrick y Middleton, 2002 o Perry *et al.*, 2002) ni un análisis tan minucioso y detallado, como el de los ciclos de Sánchez et al (2008a, 2008b) o el de Coll, Onrubia y Mauri (2008), aunque puede tener interés cuando se están analizando ciertos patrones de interacción entre profesor y alumno, o más aún en estructuras cooperativas, en nuestros trabajos asumimos en general como unidad más molar la Sesión, que se descompondría en secuencias de episodios instrumentales y/o discursivos, pudiendo ocasionalmente analizarse estos en términos de ciclos, por lo que las unidades de análisis empleadas se sitúan en la zona sombreada de la Figura 1.

Figura 1. Segmentación de la Práctica en Unidades de Análisis



DIMENSIONES DE LA PRÁCTICA

Pero una vez decidido cómo segmentar la práctica continua en esas unidades discretas más o menos amplias, lo que se necesita es saber dónde dirigir la mirada, qué dimensiones o aspectos de la práctica observar (o mejor, desde qué preguntas analizar lo que en ese periodo de tiempo sucede). Al respecto, Coll, Onrubia y Mauri (2008) proponen “dos niveles de análisis de las secuencias didácticas”:

- *Segmentos de interactividad* (es decir, la gramática de las interacciones, de las ayudas en el discurso escolar)
- *Mensajes* o significados que se co-construyen (es decir, el contenido de esas interacciones)

Por su parte, Sánchez et al (2008a, 2008b) proponen tres “dimensiones” al analizar la práctica educativa:

- *Qué* se hace, que hace referencia a las representaciones y los procesos que se gestionan
- *Cómo* se hace en términos de las estructuras de participación (IRE, IRF, patrones simétricos) que tienen lugar
- *Quién* lo hace en función del nivel de participación de los alumnos, y del tipo de ayudas cálidas y frías que reciben.

Podría pensarse que las estructuras de participación (cómo) vienen a corresponder a los segmentos de interactividad y que los mensajes o significados pueden analizarse en términos de representaciones o procesos (qué). Al margen de sus diferencias teóricas (muy ligadas a los marcos teóricos, más cognitivos o socioculturales) desde los que se construyen ambas propuestas, coinciden en estas dos dimensiones o componentes del análisis, pero el modelo de Sánchez et al (2008a) añade un componente (el quién) no contemplado en la otra propuesta. Sin embargo, tal como se analiza ese tercer componente no resulta fácil de diferenciarlo del “cómo” (¿puede ser el “nivel de participación” de los alumnos analizado con independencia de las “estructuras de participación” en que tiene lugar?).

En el caso específico de la enseñanza musical, Zhukov (2004) propone diferenciar el contenido de la clase (nuevamente el qué), la metodología docente y la relación profesor alumno (que se corresponderían con dos aspectos del cómo, que en principio tampoco parece fácil separar).

A partir de lo que tienen en común estas propuestas, por nuestra parte proponemos un sistema de análisis que, al igual que hacen estos autores en el marco de sus investigaciones, tome por componentes los elementos teóricos desde los que nuestras investigaciones

vienen analizando el aprendizaje y la enseñanza de la música hasta ahora (por ej., Bautista y Pérez Echeverría, 2008; Bautista, Pérez Echeverría y Pozo, 2010; Casas y Pozo, 2008; López y Pozo, 2010; Marín, Pérez Echeverría y Hallam, en prensa; Pozo, Bautista y Torrado, 2008; Torrado, Casas y Pozo, 2005; Torrado y Pozo, 2006, 2008). Así que podríamos partir de que en toda actividad o práctica hay al menos tres componentes o tres preguntas a los que debemos responder (Pozo, 2008)

- Qué se aprende o se pretende que se aprenda (resultados del aprendizaje)*
- Mediante qué procesos y actividades aprende el alumno esos resultados (es decir cómo se gestiona cognitiva y metacognitivamente el aprendizaje musical) (procesos)*
- Cómo se organizan esas actividades o prácticas (si se quiere cómo participan profesores y alumnos en dichas prácticas (condiciones)*

De esta forma en nuestro caso el cómo se desdoblaría en dos componentes: las interacciones y ayudas que median en el aprendizaje y los procesos cognitivos y metacognitivos que pone en marcha el alumno. Esta dimensión, en la medida en que subyace a los análisis teóricos y empíricos que hemos venido realizando en estudios anteriores (por ej., Bautista, Pérez Echeverría y Pozo, 2010; Pozo et al., 2006; Torrado y Pozo, 2006, 2008), será uno de los ejes que vertebran nuestro análisis de la práctica. Además, el estudio del aprendizaje musical facilita este análisis de los procesos de aprendizaje del alumno, ya que frente a otros trabajos en que las interacciones suelen producirse entre un profesor y múltiples alumnos, de modo que el foco tiende a situarse más en el profesor, o sea en la enseñanza, el carácter habitualmente individual o en pequeños grupos de la enseñanza instrumental, como se ha señalado, permite focalizar el análisis en mayor medida en los alumnos y en las mediaciones o ayudas proporcionadas por los maestros para ayudar a la gestión de los procesos implicados en dicho aprendizaje.

Además, a diferencia de la propuesta de Sánchez et al. (2008a, 2008b) una de nuestras hipótesis sería la estrecha interdependencia entre estos tres componentes ya que formarían un sistema integrado, aunque con diversos grados de coherencia (Pozo, 2008; Pozo et al., 2006). La diferenciación entre estos tres componentes en el análisis permitiría, al igual que en los estudios de Sánchez et al (2008a, 2008b), contrastar empíricamente sus relaciones, si bien en nuestro caso prediríamos que ambos componentes serían interdependientes, en especial cuando las concepciones de los docentes están más claramente perfiladas, como suele ser el caso de aquellos que mantienen la teoría directa o, sobre todo de la teoría constructiva (Pozo et al., 2006).

Para cada una de esas dimensiones es preciso desarrollar a su vez categorías o dimensiones de análisis específicas, así como indicadores lo más precisos posibles para cada una de ellas, que proponemos a continuación.

LOS RESULTADOS DEL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA MUSICAL

Una primera clasificación de estos resultados partiría de la ya clásica distinción entre aprendizajes verbales, procedimentales y actitudinales (Coll, Pozo, Sarabia y Valls, 1992; también Pozo, 2010), adaptada al dominio de la enseñanza instrumental). Así se distinguiría entre tres tipos de resultados, que podrían observarse tanto en los episodios verbales como instrumentales. Igualmente en un mis episodio pudieran trabajarse de forma relacionada o simplemente yuxtapuesta diferentes resultados. Diferenciaríamos entre:

- ✓ *Aprendizajes simbólicos* (verbales): dominio de los lenguajes y códigos de representación musical, en especial las partituras, diferenciando entre los tres niveles establecidos en trabajos anteriores (Bautista y Pérez Echeverría, 2008; Bautista, Pérez Echeverría, Pozo y Brizuela, 2009, Casas y Pozo, 2008; Torrado, Casas y Pozo, 2005) a partir de la diferenciación establecida por Postigo y Pozo (1998, 2004) entre el procesamiento explícito, implícito y conceptual de las representaciones externas (ver también Pérez Echeverría, Martí y Pozo, 2010; Pérez Echeverría, Postigo y Pecharromán, 2009).

En el caso del aprendizaje de las notaciones musicales, esos tres niveles de procesamiento serían

- 1) *notacional* (correspondiente con las marcas o notaciones explícitas en la partitura, tales como notas, ritmos, digitaciones, etc)
 - 2) el nivel *sintáctico* (correspondiente con la información implícita en la partitura), que se desdoblaría en dos (ver tabla 3):
 - a) el *sintáctico* propiamente dicho (armonía, melodía, etc.)
 - b) el *analítico-estructural* (que implica un análisis de estructuras o pautas de organización más globales en la partitura)
 - 3) el nivel *referencial* (correspondiente a relacionar conceptualmente la obra con su contexto de producción e interpretación, considerando elementos expresivos, comunicativos, históricos, etc.)
- ✓ *Aprendizajes procedimentales*: donde lo esencial es diferenciar entre procedimientos motores y procedimientos cognitivos (que implicarían por tanto una referencia a los procesos, a los que se refiere un apartado posterior), así como entre procedimientos ligados al dominio técnico del instrumento y procedimientos más estratégicos vinculados a la producción del sonido bajo condiciones variables y con metas diferentes.
 - ✓ *Aprendizajes actitudinales*: adquirir actitudes y valores ligados al control de la interpretación musical, tanto en contextos escénicos como de enseñanza y aprendizaje.

TABLA 3: RESULTADOS DE APRENDIZAJE

NIVELES DE PROCESAMIENTO (RESULTADOS CONCEPTUALES)	Categoría	Definición	Ejemplo	Contraejemplo
	Notacional NPNT	Verbalizaciones del docente o del alumno cuyo principal objetivo sea aprender, decodificar o practicar los símbolos o marcas gráficas explícitas de la partitura, así como añadir otras marcas básicas.	-Lee las notas de la partitura" (y su actividad correspondiente). -Hace el ritmo que pone. -Poner arcos y digitaciones. -Dinámicas. -Lectura de los acordes como mera decodificación de símbolos gráficos (en jazz, nomenclatura americana).	-Toca la melodía.
	Sintáctico NPST	Verbalizaciones y actividades del docente o el alumno acerca de cualquier término que por sí mismo necesita de un procesamiento sintáctico de la partitura: melodía, acompañamiento, modalidad, tonalidad, célula, motivo, tema, frase, voces, etc.	-Ver la armonía de la obra de manera funcional, relación entre acordes (p.e. II-V en jazz). -Tocar los arpeggios de la pieza. -Saber qué tonalidad tiene la obra. - ¿Cuántas partes tiene el tema? (jazz)	-Diferencia la melodía del acompañamiento. -Ve los cambios de armonía y su relación con los temas.
	Analítico-Estructural NPAN	Verbalizaciones y actividades del docente y el alumno que conlleven poner en relación varios elementos notacionales y/o sintácticos de la partitura que resulten en un elemento nuevo con entidad propia. Se refiere también al análisis estructural, melódico y armónico	-Ve los cambios de armonía y su relación con los temas. -Análisis armónico, melódico, formal, textural, etc., sin que por ello lo esté poniendo en relación con otro.	-Ve la relación entre la melodía y el acompañamiento con la idea del compositor sobre ello.

R. PROCEDIMENTALES	Referencial NPRF	general de la pieza. Relación de los elementos de la obra propios de los niveles anteriores con sus dimensiones comunicativas, estéticas, estilísticas, expresivas, semánticas, perceptivas y psicológicas.	-Intenta expresar al público la idea del compositor de la pieza. -Inventa una historia que ayuda a expresar esta música. -Entender el significado de la partitura, su estilo y estética.	-Memoriza la pieza para poder participar en la audición.
	Psicomotrices RPPM	Contenidos motrices necesarios para aprender la partitura o la técnica específica del instrumento (por ejemplo: afinación, ejercicios técnicos, 1ª posición, <i>detaché</i> , gestualidad, relajación y postura corporal, respiración, agilidad y precisión de dedos, dominio del arco, coordinación de manos, etc.)	-Paso del dedo 1 al dedo 2. -Distribución del arco. -Respirar antes de cada frase para relajar el cuerpo. - prueba las siguientes digitaciones. -Que afine. -Afinar el instrumento al inicio de la clase.	-Esto lo tienes que estudiar 20 veces hasta que te salga. - <i>Vibrato</i> (cuando es para aplicarlo a la obra en relación a la expresividad). -Anota las digitaciones que sean convenientes.
	Expresivos RPEX	Contenidos de naturaleza interpretativa-intuitiva en los que no se explicitan los elementos notacionales o psicomotrices que habría que aprender para adquirirlos, pero que nos ayudan precisamente a embellecer estéticamente dichos símbolos (fraseo, <i>vibrato</i> , etc.)	-Utilizar un <i>vibrato</i> más rápido en las notas largas. -Frasear con una idea de continuidad. -Diferencias de carácter. - Yo antes tocaba así (ejemplo), pero el profesor quiere que suene así (ejemplo), como bailando.	-Trabajar el <i>vibrato</i> con una rotación pequeña entre los dedos (iría en <i>psicomotriz</i>).
	Conceptuales-Comprensión Holística RPCN	Contenidos de naturaleza interpretativa-intuitiva en los que se mencionan comprensiones de tipo	-Comprender el aire de la pieza. -Escuchas cómo lo toca el profesor y tú tienes que coger el concepto,	-¿Qué diferencia encuentras el carácter de los movimientos primero y

Grupo de Investigación en Adquisición
del Conocimiento Musical (UAM)

Proyecto EDU2010-21995-C02-01

		holístico, o referenciales del compositor o de la música que se aprende pero sin estar relacionados con elementos notacionales o una partitura.	más o menos cómo va. -Hay que entender qué quería decir el músico que hizo esa pieza, qué quería transmitir. -Te doy veinte discos para que te impregnes del jazz.	segundo de esta obra? (NPRF) - ¿Qué crees que quería expresar el autor con una modulación como la de la segunda página? (NPRF)
	Producción RPPR	Se refiere al trabajo específico de búsqueda del/los sonido/s adecuado/s que pueden sacarse del instrumento, para adaptarse a la idea técnico-musical de la obra. Son las características físicas del sonido como potente, nítido, proyectante, oscuro, brillante, etc.	-Que experimente con el instrumento hasta encontrar un sonido adecuado para la pieza. -Tiene que tocar ese trozo más brillante.	-El sonido de Bylsma para Bach sería el ideal para esta pieza, aterciopelado, dulce (iría en escucha).
	Memorización RPM	Todos aquéllos procedimientos (tanto mecánicos como estratégicos) relacionados con la reproducción fiel de una obra o pasaje de la misma, sin utilizar herramientas de memoria externa, papel o audio.	-Que memorice la pieza para el examen. - Aprenderse la obra de memoria, dividiéndola primero en secciones y practicando cada una por separado.	- Que repita el pasaje diez veces.

RESULTADOS ACTITUDINALES	Presencia Escénica/Actitudinal ACPE	Contenidos de preparación a la actuación en público, como secuencias de acción, verbalizaciones y autoinstrucciones de anticipación a la performance, así como de la actitud en clase, tanto con los compañeros como con el profesor.	-Voy a estar tranquilo, voy a estar tranquilo. -Sales por ese lado y saludas en el centro, ¿probamos?. -Me siento en la banqueta y antes de empezar a tocar me imagino la música, cómo va, para relajarme. -Ahora estaba hablando yo, hay que respetar los turnos...	-Te va a salir bien, puedes hacerlo. (PRJC) -Me encanta actuar en público y comunicarme por medio de la música. (PRMI)

LOS PROCESOS DEL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA MUSICAL

Aquí se considerarán aquellos procesos psicológicos y/o cognitivos que de forma *explícita* se gestionan en las prácticas analizadas. Se considerará que se está gestionado un proceso (sea por el maestro, por el aprendiz o por ambos) siempre que haya una mención explícita al mismo, pero no cuando pueda inferirse que se está trabajando pero sin que se haga explícita su gestión. Por tanto se identificarán esencialmente a partir de los episodios discursivos, si bien podría seguirse su rastro a través de los episodios instrumentales. Entre los procesos, caracterizados en detalle en la tabla 4, que cabría analizar estarían los siguientes:

- Cómo se gestiona la *atención* de los alumnos (focalización, mantenimiento y distribución, etc.)
- Cómo se regula la *motivación* y la *emoción* de los alumnos (establecimiento de metas y tipo de metas, motivación extrínseca/intrínseca, respuestas emocionales, etc.)
- *Aprendizaje repetitivo* (repaso)
- *Aprendizaje constructivo* (relación con otros contenidos y aprendizajes musicales, generalización y discriminación)
- *Recuperación* (gestión de los “conocimientos previos” de los alumnos)
- *Transferencia* (aplicación o desarrollo de lo aprendido en nuevos contextos, tareas, etc.)

Grupo de Investigación en Adquisición
del Conocimiento Musical (UAM)

Proyecto EDU2010-21995-C02-01

- *Gestión metacognitiva* de los procesos anteriores (planificación, supervisión y/o evaluación de los mismos).

Tabla 4: PROCESOS EN EL APRENDIZAJE DE LA MÚSICA INSTRUMENTAL

Categoría	Definición	Ejemplo	Contraejemplo
Recuperación literal PRRL	Verbalizaciones o gestos del docente o del alumno en los que se solicita o se alude a conocimiento aprendido previamente.	-“Vamos a ver ahora la escala de Fa M que nos estudiamos para la semana pasada”. -“¿Te acuerdas de la melodía que hemos tocado al principio de la clase? Vamos a ver si la recuerdas entera”.	-“¿Te acuerdas de la melodía que hemos tocado al principio de la clase? Pues esta tiene el mismo ritmo. A ver si te sale”.
Recuperación con transferencia / Activación y manejo de los conocimientos previos PRRT	Verbalizaciones o gestos del docente en la que se solicita o se alude a un conocimiento ya adquirido (pasado) para usarlo como anclaje para un aprendizaje nuevo (puede ser más superficial o más profunda)	-“¿Te acuerdas de cómo conseguiste que te sonara el Mi agudo en la canción de ayer? ¿Probamos si sirve también para hacer el Fa?” -“Imagínate que viene el lobo, vamos a probar cómo sonaría”. -“¿Por qué no ponemos los mismos dedos 1-2-3 que aparecen en la canción de ayer?”	-“¿Te acuerdas de cómo conseguiste que te sonara el Mi agudo en la canción de ayer? ¿Lo puedes volver a hacer, a ver si te sigue saliendo?”
Repetitivo-repaso PRRR	Verbalizaciones o gestos del docente o el alumno en las que se alude a la repetición de un fragmento musical o acción motora con o sin el instrumento, con el fin de fijar ese aprendizaje.	-“Vamos a repetir esto 10 veces”. -“Voy a estudiarme esto todos los días durante 5 minutos”. -“El día antes del concierto siempre estudio despacio, es la única manera de que me salga”.	-“El día antes del concierto siempre estudio despacio, porque así aseguro los cambios de dedos y los movimientos”. -“Voy a estudiar esto para apuntar la digitación que más me convenga”.

Comprensivo PRCO	Verbalizaciones o gestos, tanto del profesor como del alumno, que promueven la elaboración de conocimiento y no pueden ser incluidas en ninguna otra categoría, como por ejemplo jerarquizar, relacionar, comparar, o seleccionar información.	<ul style="list-style-type: none"> - En las respiraciones de pregunta y respuesta he de mantener la línea global de frase. - "Este tipo de ataque es muy diferente a todos los anteriores porque tengo que colocar la mano más alta" - P: "¿Qué dinámicas usarías en este pasaje?" A: "Pues, si esto era <i>mp</i>, voy a intentar continuar en <i>p</i> y terminar en <i>pp</i>". 	<ul style="list-style-type: none"> - "Fíjate primero en la tonalidad y luego en la velocidad a la que va la pieza". - P: "¿Qué puedes hacer para mejorar este fragmento?" A: "¿Hacerlo muchas más veces?"
Planificación PRPL	Verbalizaciones del docente o del alumno destinadas a establecer un plan mediante el que se organiza la adquisición de un aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> "Voy a estudiar esto para apuntar la digitación que más me convenga". "Estudia primero el pasaje despacio y luego vas subiendo la velocidad hasta que llegues a lo que indica la partitura". 	<ul style="list-style-type: none"> "Ahora que has visto cómo es ese pasaje, tócalo entero". "Fíjate en tu brazo mientras tocas".
Evaluación PREV	Verbalizaciones del docente o el alumno destinadas a realizar un juicio sobre la acción realizada, en el que puede o no hacerse alusión a la consecución o no del objetivo de ese momento.	<ul style="list-style-type: none"> "Ahora sí te ha salido bien el pasaje". "Respetar los sitios para respirar es algo que todavía no me sale" "¡Bien!" "Si te sale bien, te pongo un 10 hoy". 	<ul style="list-style-type: none"> "Esto me lo voy a estudiar mucho". "Repásate primero la escala y luego la obra". "Como haya mucha gente en el concierto me podré nervioso y me equivocaré".
Gestión de la atención PRGA	Verbalizaciones o gestos, tanto del profesor como del alumno, que supongan la gestión del foco de atención y del mantenimiento de la misma en acciones tanto presentes como inmediatas.	<ul style="list-style-type: none"> - "Fíjate en cómo estás moviendo el codo". - "Esto es importante porque puede caer en el examen". - "Estoy cansada, pero voy a seguir un poco más porque ya voy a terminar" - El docente señala algún elemento en la 	<ul style="list-style-type: none"> - "Imagínate que viene el lobo, vamos a probar cómo sonaría" - P: "¿De qué te has dado cuenta al bailarla?" A: "De que la música va mucho más rápido". P: "De acuerdo,

Grupo de Investigación en Adquisición
del Conocimiento Musical (UAM)

Proyecto EDU2010-21995-C02-01

		partitura.	¿quieres tocarla ahora mientras yo la bailo?"
Atribuciones PRAT	Emisión verbal de las razones por las que el profesor o el alumno atribuyen el éxito o fracaso del aprendiz en la actividad realizada (pasado), y que pueden ser tanto positivas como negativas sobre el individuo (interno) o sobre los resultados, procesos o condiciones del aprendizaje (externo).	-“No te sale porque no has estudiado suficiente”. -“Se me quedó pequeño el sonido porque la acústica es muy diferente”.	-“Para que te salga esto tienes que estudiar mucho y repetir muchas veces el pasaje”. -“Como me pongo nervioso, voy a hacer un poco de relajación antes de tocar”.
Gestión motivación extrínseca PRME	Verbalizaciones o gestos mediante los cuales el profesor, los padres, los compañeros (agentes externos) o el alumno (agente interno) gestionan elementos externos al proceso de aprendizaje en sí, que se usan o sirven para impulsar el desarrollo de la tarea.	-“Odio estudiar, pero si mis padres ven que practico, me comprarán las zapatillas de moda”. -“Venga, una vez más la escala y tocamos juntos el dúo que tanto te gusta”.	-“Hoy no me sale ni a la de tres, igual puedo ir a dar una vuelta para que me relaje un poco y así me concentro mejor luego”. -“Se me quedó pequeño el sonido porque la acústica es muy diferente”. -“Venga, ¡que va muy bien!”.
Gestión motivación intrínseca PRMI	Verbalizaciones o gestos mediante los cuales el profesor o el alumno gestionan elementos internos al proceso de aprendizaje en sí, que se usan o sirven para impulsar el desarrollo de la tarea.	-“Voy a estudiar ese pasaje de Bach, porque realmente es una pasada cómo está construido”. -“Me gusta mucho tocar esta pieza de arriba abajo, porque es tan bonita”. -“Quiero tocar esto porque me cuesta mucho que me salga”.	-“Tengo que practicar más este pasaje para que el público me aplauda mucho”. -“No me gusta tocar esta obra porque no me sale bien”. -“Toco esta pieza de arriba abajo muchas veces porque a mi madre le gusta”.

Intensidad, regularidad y duración del estudio PRES	Referencias explícitas sobre la calidad y cantidad de estudio, así como del nivel de exigencia de la concentración y el hábito de estudio personal.	<p>-“Esto lo tienes que estudiar 20 veces hasta que te salga”.</p> <p>-“Tienes que estudiar todos los días media hora para poder avanzar”.</p> <p>-“Que estudie en casa”.</p> <p>-“Estoy estudiando demasiado fuerte y me voy a quemar el hombro, mejor relajo un poco el esfuerzo, y ya cuando haya calentado bien, lo estudio con más energía”.</p> <p>-“Hoy he estudiado bastante, pero si no lo hago todos los días, no habrá continuidad en el avance”.</p>	-“Cuanto mejor te lo sepas de memoria, mejor te concentrarás a la hora de tocarlo”.
Representación mental PRRM	Verbalizaciones del docente o del alumno mediante las que se proponen actividades con la finalidad de trabajar o generar una representación mental, sonora, táctil o visual, esté o no relacionada con una pieza o sonido en concreto.	<p>-Escuchar interiormente la partitura.</p> <p>-Cantar mientras se toca, para vigilar la afinación.</p> <p>-Cantar la pieza antes de tocarla.</p> <p>-Visualizar con los ojos cerrados las teclas del piano donde están los acordes.</p> <p>-Hacer ejercicios de interdependencia de dedos con la misma digitación de la pieza, pero sin el instrumento.</p>	-Que afine el instrumento, es fundamental para poder tocar la pieza.

LAS CONDICIONES DEL APRENDIZAJE/ENSEÑANZA DE LA INTERPRETACIÓN MUSICAL

Las condiciones hacen referencia, en este esquema de análisis, al tipo de actividades de aprendizaje/enseñanza que tiene lugar y a la participación de los diferentes agentes (profesores y alumnos) en dichas actividades, en suma a *quién* interviene en esas actividades y cómo lo hace. Se trataría de identificar las diversas acciones que realizan los profesores de música para gestionar el aprendizaje de sus alumnos y la forma en que interactúan con ellos, dando lugar a diferentes estructuras de participación. Aunque gran parte de la enseñanza en música instrumental se apoya en interacciones diádicas, resulta de especial interés analizar también los espacios de aprendizaje cooperativos (por ej., Baño, 2011; Vidal, Durán y Vilar, 2010), en los que varios intérpretes interactúan, por sí mismos o bajo la supervisión de un docente.

En el caso de la enseñanza de la música, Zhukov (2004) establece las siguientes categorías de actividades:

- Demostración del profesor
- Explicaciones e instrucciones del profesor
- El profesor pregunta al alumno
- Feedback: contempla cuatro tipos: evaluación global positiva ("muy bien"), evaluación específica positiva ("eso estaba bien porque...", o refiriéndose a una tarea concreta que estaba haciendo), evaluación global negativa y evaluación específica negativa.
- Explicaciones acerca de cómo estudiar (practicar).
- Establecimiento y planificación de metas, tanto a corto como a medio-largo plazo.
- Por parte del alumno: sugerencias, preguntas, acuerdos mostrados con el profesor, ejecuciones musicales...

Por nuestra parte, a partir de los diferentes trabajos que identifican las actividades docentes típicas (por ej., Coll y Solé, 1990; De la Cruz et al., 2006; De la Cruz, Scheuer y Huarte, 2001; Loo, 2011; Viladot, Gómez, y Malagarriga, 2010), diferenciaríamos entre los siguientes tipos de acciones:

**Tabla 5: ACCIONES OBSERVABLES EN LA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DE LA
MÚSICA INSTRUMENTAL**

ACCIÓN	Definición	Ejemplo	Contraejemplo
Informar/transmitir conocimiento	Verbalizaciones del profesor o del alumno en las que se exponen conocimientos.	- En un compás de 4/4 puedes tener diferentes figuras: una redonda, dos blancas, cuatro negras...	- Ahora vamos a hacer un resumen de lo que han tocado los compañeros y luego planificamos las cosas que queremos cambiar. (instrucciones)
Explicar/ Argumentar	Verbalizaciones del profesor o del alumno en las que se justifica alguna idea.	- Este fraseo es más adecuado porque esta frase es una pregunta y llega hasta esa nota.	- los fraseos deben estar relacionados con la intensidad armónica y melódica de la frase. (explicación)
Corregir	Verbalizaciones del profesor o del alumno en las que se explicita una ejecución o una acción considerada como no adecuada. Puede darse o no una opción alternativa.	- No bajes la cabeza mientras tocas. - Te has equivocado en esa parte, el La es sostenido.	- no bajes la cabeza mientras tocas porque estás poniendo tensión en el cuello y el aire lo proyectas con dificultad. (argumentación)
Dar instrucciones/ Ordenar	Verbalizaciones del profesor o del alumno mediante las cuales se explicitan los pasos a seguir para llevar a cabo una acción.	- Cuando empieces a estudiar una partitura, antes de empezar a tocar te fijas en la armadura y en el compás.	- La partitura tiene varios elementos importantes como la armadura, el compás y el tempo de la pieza. (explicación)
Modelar / Demostrar	Acciones o verbalizaciones del profesor o del alumno que muestran una acción que debe ser imitada	- Mira, tienes que poner el dedo así, redondito (haciendo el gesto).	- primero fíjate en el codo (señalando al alumno) y luego controla que el dedo esté bien redondo. (instrucción)

Grupo de Investigación en Adquisición
del Conocimiento Musical (UAM)

Proyecto EDU2010-21995-C02-01

Preguntar/Dudar	Verbalizaciones del profesor o el alumno que conllevan una respuesta del interlocutor.	<ul style="list-style-type: none"> - ¿A qué estilo pertenece esta obra?, ¿De quién es? - ¿Qué elementos de esta obra te llaman la atención? - Esto no sé cómo se hace... ¿Cómo puedo hacer para que me salga <i>piano</i>? 	- No sé bien como explicártelo con palabras, mira mejor cómo lo hago y lo intentas imitar. (modelado) .
Proponer tarea /Sugerir	Verbalizaciones del profesor o del alumno en las que se explicita, de modo tentativo o alternativo, una posible acción a realizar	- Prueba ahora a tocar eso mismo en otro registro.	No lo hagas tan liso, yo creo que tienes que articular más la línea de frase. (corrección)

Pero además de observar las acciones que se realizan y en qué secuencia, nos interesa también identificar a los agentes que las llevan a cabo y a la función que asumen en esas secuencias didácticas. En este sentido, Sánchez et al. (2008a, 2008b), tomando como unidad de análisis los ciclos de los que se componen los episodios, identifican tres componentes: un profesor pregunta algo que el alumno debe conocer (I = indagación), un alumno responde (R= respuesta) y el mismo profesor evalúa lo sucedido (E = evaluación). Esta estructura es conocida como IRE (Indagación + Respuesta + Evaluación). Hay también patrones de actividad más abiertos, como el IRF (F = feedback), o más simétricos en los que tanto el alumno como el profesor podían iniciar el ciclo, responder o evaluar.

Por nuestra parte, intentaríamos relacionar el tipo de ayudas que se proporcionan y la forma en que estructuran esas prácticas con las teorías implícitas que hemos identificado en trabajos anteriores (Pozo et al., 2006) y más específicamente en los estudios sobre aprendizaje y enseñanza instrumental (Bautista *et al*, 2009; Torrado y Pozo, 2006, 2008, entre otros). Así, según muestra la Tabla 6, proponemos diferenciar, en cada uno de los episodios observados, entre:

-Prácticas de Enseñanza *Directa* (D): el profesor dice lo que hay que hacer, da la respuesta (cerrada) a la necesidad o problema planteado [se correspondería a algo

asi como un (I) RE) en la terminología de Sánchez et al., donde RE las realiza el profesor) En este patrón predominarían las acciones *transmitir conocimiento, dar instrucciones, ordenar, modelar, corregir*.

-Prácticas de Enseñanza *Interpretativa (I)*: el profesor proporciona ayudas, sugerencias, propuestas, pero es que el cierra el ciclo (un IRE). En este patrón, junto con alguna de las categorías anteriores, lo característico sería el predominio de acciones como *explicar, sugerir*.

-Prácticas de Enseñanza *constructiva (C)*: el profesor más que proporcionar respuestas, guía y ayuda a que el alumno encuentre sus propias respuestas: Pregunta más que responde (sería más cercano al IRF o a estructuras de participación abiertas o en las que el cierre, en caso de IRE, lo realiza el alumno). Aquí el patrón debería ser diferente predominando categorías como *sugerir o preguntar* por parte del profesor, aun con la presencia también de *explicar*, pero sobre todo se incrementarían las *participaciones del alumno* que debería *argumentar, dudar y corregir* sus propias acciones.

Tabla 6: TIPOS DE INTERACCIÓN IDENTIFICADOS EN LOS DISTINTOS EPISODIOS

La interacción la dividimos en distintas secciones dependiendo de quiénes sean los participantes:

En primer lugar identificamos las interacciones predominantes en la Enseñanza de instrumentos Musicales y Voz, con formatos de aula 1-1, es decir, Profesor-Alumno. En esta interacción distinguimos distintos matices en el peso de la participación y gestión de los procesos, resultados y condiciones de aprendizaje estableciendo como predominantes las estructuras P, las Pa y las PA descritas a continuación.

P	El profesor dice lo que hay que hacer, da la respuesta (cerrada) a la necesidad o problema planteado [se correspondería a algo así como un (I) RE) en la terminología de Sánchez et al., donde RE las realiza el profesor). <i>El profesor ejerce un fuerte control, dice, ordena, transmite...</i>
Pa	El profesor proporciona ayudas, sugerencias, propuestas, pero es que el cierra el ciclo (un IRE). <i>El profesor sugiere, propone...</i>
PA	El profesor más que proporcionar respuestas, guía y ayuda a que el alumno encuentre sus propias respuestas: Pregunta más que responde (sería más cercano al IRF o a estructuras de participación abiertas o en las que el cierre, en caso de IRE, lo realiza el alumno). <i>El profesor sugiere, guía, el control</i>

Grupo de Investigación en Adquisición
del Conocimiento Musical (UAM)

Proyecto EDU2010-21995-C02-01

	<i>es compartido...</i>
A	El profesor deja hacer al alumno, le apoya, como máximo pregunta, no sugiere no da respuestas. Tal vez pueda tener relevancia en el caso de estructuras simétricas. <i>El profesor deja hacer...</i>

La estructura de sólo A predominante es mucho menos frecuente en el caso de la enseñanza de la música reglada, no obstante la contemplamos para poder identificar casos excepcionales. A continuación describimos las situaciones de interacción entre alumnos gestionadas o no por un docente, que se estructuran dependiendo del tipo de objetivo perseguido (Johnson, Johnson y Holubec, 1994).

Aprendizaje Individual (a) (b) (c)	En función de si cada alumno persigue un objetivo de tipo individual independiente de que los demás miembros del grupo lo consigan o no.
Aprendizaje Competitivo (ab)	Si cada alumno persigue un objetivo el cual sólo uno (o unos pocos) puede lograr y por lo tanto el resto no pueden.
Aprendizaje Cooperativo (aa)	Si el objetivo está logrado si y sólo si todos los miembros del grupo lo consiguen, de tipo cooperativo.

En el tercer tipo de interacción entre alumnos podríamos distinguir diferentes subtipos, pero aquí podríamos destacar:

Aprendizaje Cooperativo	Tutoría entre Iguales (Aa)	Hay un compañero que maneja mejor determinado aspecto de la realidad cultural y se lo enseña a un compañero con menos conocimiento en ese aspecto en concreto. No hay igualdad como rol psicológico y la mutualidad es baja.
	Cooperación entre iguales (aa)	Dos o más compañeros aportan e intercambian ideas acerca de una tarea y objetivos delimitados en el tiempo (generalmente por un docente). La mutualidad es variable aunque hay bastante igualdad entre los miembros respecto al conocimiento de ese aspecto de la realidad.
	Colaboración entre iguales (AA)	Dos o pocos más compañeros definen objetivos, aportan ideas o estructuran y llevan a cabo tareas a largo plazo en un formato de gran igualdad y mutualidad, con intercambio y regulación propia.

BIBLIOGRAFIA

- Baño, L. (2011) *Dinámicas de interacción en prácticas de ensayo de música de cámara*. Memoria para la Obtención del D.E.A. Departamento de Psicología Básica, Universidad Autónoma de Madrid.
- Bautista A., Pérez Echeverría M. P., and Pozo J. I. (2010). Music performance teachers' conceptions about learning and instruction: A descriptive study of Spanish piano teachers. *Psychology of Music*, 38, pp. 85-106.
- Bautista, A., & Pérez Echeverría, M. P. (2008). ¿Qué consideran los profesores de instrumento que tienen que enseñar en sus clases? *Cultura y Educación*, 20(1), 17-34.
- Bautista, A.; Pérez Echeverría, M. P.; Pozo, J. I.; y Brizuela, B. M. (2009). Piano Students' Conceptions of Musical Scores as External Representations: A Cross-Sectional Study. *Journal of Research in Music Education*, 57(3) 181-202.
- Casas, A.; y Pozo, J. I. (2008). ¿Cómo se utilizan las partituras en la enseñanza y el aprendizaje de la música? *Cultura y Educación*, 2008, 20 (1), 49-62.
- Chaffin, R., e Imreh, G. (2001). A Comparison of Practice and Self-Report as Sources of Information About the Goals of Expert Practice. *Psychology of Music*, 29, 39-69.
- Coll, C., Onrubia, J., y Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70.
- Coll, C.; Pozo, J.I.; Sarabia, B. y Valls, E. (1992) *Los contenidos en la Reforma*. Madrid: Santillana/Aula XXI.
- Coll, C., y Sánchez, E. (2008). Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación*, 346, 15-32.

Grupo de Investigación en Adquisición
del Conocimiento Musical (UAM)

Proyecto EDU2010-21995-C02-01

- Coll, C. y Solé, I. (1990) La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En: C. Coll; J. Palacios y A. Marchesi (eds) *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología y Educación*. Madrid: Alianza.
- De La Cruz, M.; Pozo, J.I.; Huarte, M.F. y Scheuer, N. (2006) Concepciones de enseñanza y prácticas discursivas en la formación de futuros profesores. En: J.I. Pozo; N. Scheuer; M.P. Pérez Echeverría; M. Mateos; E. Martín y M. de la Cruz (Eds.) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó (págs. 359-371).
- Dela Cruz, M.; Scheuer, N. y Huarte, M.F. (2006) Las prácticas discursivas de los profesores en clases de primaria: veo de dónde vienes y sé cómo hablarte. En: J.I. Pozo; N. Scheuer; M.P. Pérez Echeverría; M. Mateos; E. Martín y M. de la Cruz (Eds.) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó (págs. 189-204).
- Johnson, D., Johnson, R. T.; y Holubec, E. J. (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós, 1999.
- Loo, C. (2011) Sistema de análisis de la práctica docente desde las teorías implícitas acerca del aprendizaje y la enseñanza. Documento inédito. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid.
- López, G.; y Pozo, J. I. (2010). How could I do to learn this piece...? Conceptions about cello beginner students about learning procedures. In M. Philips, S. Knight, S. Rabinowitch & N. Feldman (Eds.), *Proceedings of the 3rd International Conference of Students of Systematic Musicology* (published on CD). Cambridge, United Kingdom.
- Marín, C., Pérez Echeverría, M. P., y Hallam, S. (en prensa). Using the musical score to perform: A study with Spanish flute students. *British Journal of Music Education*.
- Patrick, H., & Middleton, M. J. (2002). Turning the Kaleidoscope: What We See When Self-Regulated Learning is Viewed With a Qualitative Lens. *Educational Psychologist*, 37(1), 27-39.

Grupo de Investigación en Adquisición
del Conocimiento Musical (UAM)

Proyecto EDU2010-21995-C02-01

- Pérez Echeverría, M.P.; Martí, E. y Pozo, J.I. (2010) Los sistemas externos de representación como herramientas de la mente. *Cultura y Educación*, 22 (2), 133-147.
- Pérez Echeverría, M. P., Postigo, Y., & Pecharromán, A. (2009). Graphicacy: university students' skills to translate information. En C. Andersen, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, & E. Teubal (Eds.), *Representational systems and practices as learning tools in different fields of knowledge* (pp. 209-225). London: Sense.
- Perry, N. E., VandeKamp, O., Mercer, L. K., & Nordby, C. J. (2002). Investigating teacher-student interactions that foster self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 37(1), 5-15.
- Postigo, Y. y Pozo, J. I. (1998): The learning of a geographical map by experts and novices. *Educational Psychology*, 18 (1), 65-80.
- Postigo, Y. y Pozo, J.I. (2004) In the road to graphicacy: the learning of graphical representation systems. *Educational Psychology*, 24 (5), 623-644.
- Pozo J. I. (2008). *Aprendices y Maestros: La Psicología Cognitiva del Aprendizaje* (2nd ed.) Madrid: Alianza.
- Pozo, J.I. (2010) El aprendizaje de contenidos escolares y la adquisición de competencias. En: C. Coll (Ed.) *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. Barcelona: Graó
- Pozo, J. I., Bautista, A., y Torrado, J. A. (2008). El aprendizaje y la enseñanza de la interpretación musical: Cambiando las concepciones y las prácticas. *Cultura y Educación*, 20(1), 5-15.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. P., Mateos, M., Martín, E., & de la Cruz, M. (Eds.), (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó

Grupo de Investigación en Adquisición
del Conocimiento Musical (UAM)

Proyecto EDU2010-21995-C02-01

- Sánchez, E.; García, J. R.; Castellano, N.; de Sixte, R.; Bustos, A.; y García-Rodicio, H. (2008a). Qué, cómo y quién: tres dimensiones para analizar la práctica educativa. *Cultura y Educación*, 2008, 20 (1), 95-118
- Sánchez, E.; García, J. R.; Rosales, J.; de Sixte, R.; y Castellano, N. (2008b). Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y diferentes unidades de análisis? *Revista de Educación*, 346, pp. 105-136.
- Torrado, J. A., Casas, A. y Pozo, J. I. (2005) Las culturas de la educación musical: aprendiendo a interpretar un instrumento. *Estudios de Psicología*, 26 (2), 259-269.
- Torrado, J. A. & Pozo, J. I. (2006). Del dicho al hecho: de las concepciones sobre el aprendizaje a la práctica de la enseñanza de la música. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín & M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 205-228). Barcelona: Graó.
- Torrado J. A. y Pozo J. I. (2008). Metas y estrategias para una práctica constructiva en la enseñanza instrumental. *Cultura y Educación*, 20, pp. 35-48.
- Vidal, J., Duran D., Vilar M. (2010) Aprendizaje musical con métodos de aprendizaje cooperativo. *Cultura y Educación* 22(3), 363-378.
- Viladot, L.; Gómez, I. y Malagarriga, T. (2010) Sharing meanings in the music classroom. *European Journal of Psychology of Education*, 25:49-65
- Zhukov, K. (2004). *Teaching Styles and Student Behaviour in Instrumental Music. Lessons in Australian Conservatoriums*. Tesis doctoral no publicada. Universidad of New South Wales.

ANEXO II. Cuestionario concepciones
Estudio Empírico 1

CUESTIONARIO

Somos un grupo de investigadores de la Universidad Autónoma de Madrid y nos interesa conocer las ideas que mantienen los músicos acerca de la enseñanza y el aprendizaje, en clase y en grupos de música. Antes de empezar, necesitamos que nos aporte algunos datos personales. Los trataremos totalmente de forma confidencial. En las siguientes páginas usted va a encontrar una serie de cuestiones. Le pedimos que las responda basándose en su propia experiencia y teniendo en cuenta que no hay respuestas correctas o incorrectas. Sólo nos interesa conocer su visión personal. Únicamente serán utilizados para realizar análisis estadísticos. En la medida de lo posible, le rogamos que nos facilite todos ellos. Muchas gracias por su colaboración.

1. DATOS PERSONALES

FECHA DE NACIMIENTO

Ejemplo: 15 de diciembre de 2012

2. TOCAS EN ALGUNA FORMACIÓN MÚSICA

¿QUÉ TIPO DE FORMACIÓN ES? ¿CUÁNTAS VECES ENSAYAIS?

Marca solo un óvalo por fila.

	Nunca	Ocasionalmente	Una vez a la semana	Varias veces a la semana
Banda de música\Orquesta de vientos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grupo música moderna	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Orquesta de Cuerdas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. GÉNERO

Marca solo un óvalo.

- ☐ MUJER
☐ VARÓN

4. NIVEL DE FORMACIÓN

Marca solo un óvalo.

- ☐ FORMACIÓN AUTODIDACTA
☐ ACADEMIAS NO OFICIALES
☐ GRADO ELEMENTAL
☐ GRADO PROFESIONAL/MEDIO
☐ ESTUDIOS SUPERIORES

CUESTIONARIO

https://docs.google.com/forms/d/1ZHoJoh1oT_n7IOcawGHE...
5. A qué edad comenzaste a practicar música*Marca solo un óvalo.*

- ☐ 3 - 5 años
☐ 6 - 9 años
☐ 10 - 12 años
☐ 12 - 16 años
☐ 17 - 20 años
☐ 20 - 30 años
☐ 30 - 40 años
☐

6. RELACIÓN CON LA MÚSICA**QUÉ TIPO DE RELACIÓN TIENES ACTUALMENTE CON LA MÚSICA***Marca solo un óvalo por fila.*

	DESDE HACE MENOS DE CINCO AÑOS	ENTRE CINCO Y DIEZ AÑOS	ENTRE DIEZ Y VEINTE AÑOS	MÁS DE VEINTE
ESTUDIANTE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
MÚSICO AMATEUR	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
MÚSICO SEMI- PROFESIONAL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
MÚSICO PROFESIONAL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PROFESOR DE MÚSICA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. TIENES INSTRUMENTOS MUSICALES

¿Qué instrumentos posees? ¿Cuanto practica en ellos?
 Marca solo un óvalo por fila.

	Nunca	Ocasionalmente	Una vez a la semana	Varias veces a la semana
Acordeón	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arpa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bajo Electrico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bombardino	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Clarinete	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fagot	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Flauta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Guitarra clásica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Guitarra eléctrica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oboe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Piano/Teclado /Sintetizador	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trombón	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trompa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trompeta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tuba	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Viola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Violín	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Violoncello	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diferentes instrumentos de percusión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Voz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Baile	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saxofon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. ¿ALGUNA OTRA INFORMACIÓN QUE CONSIDERE USTED RELEVANTE?

Expóngala aquí

CUESTIONARIO**INSTRUCCIONES PARA RELLENAR EL CUESTIONARIO**

A continuación te vas a encontrar situaciones que se pueden dar en situaciones de aprendizaje musical. Indica la opción con la que estés más de acuerdo y con la que estés más en desacuerdo.

CUESTIONARIO

https://docs.google.com/forms/d/1ZHoJoh1oT_n7IOcawGHE...
9. Unos músicos han de tocar una parte muy rápida y de muchas alteraciones...

En tu opinión... (selecciona la opción con la que más de acuerdo estés y con la que más en desacuerdo.

Marca solo un óvalo por fila.

	Que cada uno estudie en casa, pues es la mejor manera de aprender.	Aunque estudien en casa cada uno de ellos, el pasaje no saldrá bien hasta que se pongan de acuerdo entre ellos.	Es conveniente que ensayen juntos, pero a la hora de la verdad, cada uno deberá estudiar en casa y solo.
MÁS DE ACUERDO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
MENOS DE ACUERDO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Bartolo lleva estudiando la misma música durante meses. Sin embargo, la mayoría de las melodías aún se le siguen <<resistiendo>> debido a sus dificultades técnicas. ¿Usted qué opina?

Lo más probable es que Bartolo...

Marca solo un óvalo por fila.

	... esté practicando de forma errónea. Les recomendaría realizar más ejercicios técnicos siguiendo con atención instrucciones de alguien que sepa más que él".	...no esté practicando el tiempo que se necesita. Le recomendaría practicar más, de manera individual, ya que solucionar ciertas dificultades técnicas requiere mucha persistencia".	... esté ensayando sin plantearse objetivos musicales concretos. Les recomendaría practicar para tenerlo claro, pero pensando primero en la música que quiere lograr y después en la limpieza de pasajes".
MÁS DE ACUERDO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
MENOS DE ACUERDO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. El profesor Faustino suele recomendar a los músicos estudiar juntos al menos una vez a la semana, de manera que cuando uno toca el otro le escucha, le corrige, le da consejos, etc., y viceversa.

En tu opinión...

Marca solo un óvalo por fila.

	Me parece adecuado, incluso si los músicos son de niveles diferentes, porque el hecho de escuchar y de intentar corregir al otro hace que ambos aprendan.	Me parece inadecuado porque es una pérdida de tiempo. Para aprender las obras lo mejor es estar solo, concentrarse bien y practicar mucho tiempo según dice el profesor.	Me parece adecuado siempre y cuando el músico que corrige sea de un nivel más alto que el otro, porque en caso contrario no podría enseñarle nada útil.
MÁS DE ACUERDO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
MENOS DE ACUERDO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Existen distintas maneras de aprender de memoria melodías. ¿Cuál considera más apropiada?

Marca solo un óvalo por fila.

	Tocarlas enteras por lo menos una vez al día, igual que si se estuviera en un concierto, y después repasar muchas veces las partes donde se comenten equivocaciones. La memoria es más eficaz cuando la música se ensaya repetidamente.	Analizar sus distintas secciones a nivel melódico, armónico, formal, etc., incluso desde antes de empezar a tocar y practicar con el instrumento. La memoria es más eficaz cuando la música se aprende de forma comprensiva.	Practicarlas utilizando distintas técnicas de estudio, como tocar a distintas velocidades, con distintos ritmos, por pasajes, etc. La memoria es más eficaz cuando la música se ensaya con variaciones y se aprende poco a poco.
MÁS DE ACUERDO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
MENOS DE ACUERDO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

CUESTIONARIO

https://docs.google.com/forms/d/1ZHoJoh1oT_n7IOcawGHE...

15. Unos músicos han comenzado a ensayar una parte muy complicada y no conocen el tiempo adecuado de estudio...

En tu opinión...

Marca solo un óvalo por fila.

	Es necesario que cada uno de los músicos exponga su opinión, pero la decisión final será tomada por Jesús, claramente el mejor músico del grupo.	Se deberá debatir entre todos y llegar a un acuerdo. Quizá se vaya más lento pero es la mejor manera de aprender.	El tiempo de estudio, así como los demás aspectos, los debe fijar quien más experiencia tiene.
MÁS DE ACUERDO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
MENOS DE ACUERDO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Tres profesores discuten sobre cuál es la mejor manera de mandar <<deberes>> semanales a los alumnos de un mismo nivel.

¿Con quién está más y menos de acuerdo?

Marca solo un óvalo por fila.

	... elegir los ejercicios más convenientes para cada alumno, demostrarles cómo tienen que hacerlo y enseñarles cuál es el resultado técnico o interpretativo que tienen que lograr.	... elegir los ejercicios más convenientes para cada alumno, explicarles o justificarles por qué tienen que hacerlos y darles también instrucciones de cómo tienen que llevarlos a cabo".	... implicar a los alumnos en la elección de su propios deberes, consiguiendo de este modo que piensen y reflexionen acerca del por qué, del para qué y del cómo tienen que hacerlos".
MÁS DE ACUERDO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
MENOS DE ACUERDO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Se acaba de incorporar Felipe, un gran músico con experiencia pero con otras maneras de trabajar...

En tu opinión...

Marca solo un óvalo por fila.

	Puede exponer propuestas nuevas para las cosas que no funcionan, por que las que funcionan no convienen tocarlas.	De todo el mundo se puede aprender algo, independientemente de su nivel o procedencia.	Deberá adaptarse al funcionamiento ya existente pues está demostrado que es el que funciona realmente.
MÁS DE ACUERDO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
MENOS DE ACUERDO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Entre una y otra clase, un alumno consigue mejorar muchísimo en ciertas melodías. Sin embargo, otros le siguen saliendo muy mal.

¿Qué opina?

Marca solo un óvalo por fila.

	... en los trozos que no le salen. Debería trabajar ejercicios específicos para que se superaran sus dificultades individuales, debería también demostrarle cómo hacerlos.	... en las partes que no salen. Debería explicar por qué se están teniendo esas dificultades y darles instrucciones específicas para superarlas.	... en las partes en que se ha mejorado. Se debería reflexionar acerca del porqué del avance, y más tarde comparar con lo que sucede en los pasajes que le resultan difíciles.
MÁS DE ACUERDO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
MENOS DE ACUERDO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

CUESTIONARIO

https://docs.google.com/forms/d/1ZHoJoh1oT_n7IOcawGHE...

19. Durante la clase semanal Pepe toca una melodía muy complicada, aunque en semanas anteriores no les salía <<ni a la de tres>>, su profesor se da cuenta de que aparentemente ahora lo tocan sin ningún problema.

En su opinión, ¿qué debería hacer el profesor ante esta situación?

Marca solo un óvalo por fila.

	<p>Simplemente debería felicitarlo por su avance y continuar poniéndoles ante nuevos retos para seguir aprendiendo. Al margen de esto, no sería necesario hacer nada más por que ya ha aprendido y se ha superado a si mismo.</p>	<p>Debería pedirle tocar el pasaje más veces y de distintas maneras para asegurarse de que no le ha salido bien por casualidad. Si de verdad les sale debería felicitarle y continuar con otras dificultades. Si no, tendría que explicarle cómo mejorar sus errores.</p>	<p>En principio, debería preguntarle cómo ha estudiado el pasaje durante esa semana, para que Pepe fuera consciente del porqué del avance. Luego debería preguntarle en qué aspectos él cree que podría seguir mejorando aún y cómo los trabajaría.</p>
MÁS DE ACUERDO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
MENOS DE ACUERDO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Tocar al unísono nunca fue fácil, Amparo y Andrés se dan cuenta que en una parte donde tienen que hacerlo existen ciertas discrepancias...

En tu opinión...

Marca solo un óvalo por fila.

	<p>Deberán llegar a un acuerdo sobre cómo hacer cada uno de los giros melódicos</p>	<p>Amparo deberá enseñar a Andrés cómo hacerlo correctamente</p>	<p>Cada uno deberá exponer su criterio pero Amparo deberá corregir a Andrés, puesto que él toca peor.</p>
MÁS DE ACUERDO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
MENOS DE ACUERDO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

CUESTIONARIO

https://docs.google.com/forms/d/1ZHoJoh1oT_n7IOcawGHE...

21. Desde mi punto de vista, la “Evaluación” sobre el instrumento debe servir sobre todo...

Marca solo un óvalo por fila.

	...para que los profesores comprueben los conocimientos musicales de los alumnos y califiquen con una nota cómo tocamos al final de cada trimestre y de cada curso	... para que los profesores califiquen nuestro rendimiento y vean cuáles son los aspectos que tienen que corregirnos en las próximas clases o en el siguiente curso.	... para que los alumnos, a partir del diálogo con los profesores, reflexionemos sobre nuestro aprendizaje y nos demos cuenta de nuestros puntos fuertes y débiles.
MÁS DE ACUERDO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
MENOS DE ACUERDO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Si un músico de tu mismo nivel toca de un modo muy distinto al de los músicos más prestigiosos y reconocidos, ¿qué le sugerirías?

En tu opinión...

Marca solo un óvalo por fila.

	Le sugeriría escuchar en CD la versión más prestigiosa, para que intentara aproximarse a ella al máximo. Esto siempre es garantía de calidad.	Le sugeriría escuchar varios CD's con versiones bien reconocidas e imitar aquellas ideas que le resulten más interesantes, para que su interpretación sea correcta y a la vez un poco personal.	No creo que hubiera que sugerirle algo necesariamente. Una vez conocidas y dominadas las versiones más convencionales y ortodoxas, considero que los músicos tienen que innovar y expresarse a su manera.
MÁS DE ACUERDO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
MENOS DE ACUERDO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

CUESTIONARIO

https://docs.google.com/forms/d/1ZHoJoh1oT_n7IOcawGHE...

23. Luis ha trabajado poquísimos. Aunque es un buen músico con el instrumento, él mismo reconoce que no se ha esforzado porque ha sido un perezoso. Su profesor ha estado muy descontento con él todo el trimestre porque no ha avanzado casi nada. Sin embargo, durante las últimas semanas Luis estudia muchísimo, tanto que llega al concierto y toca todo el repertorio a la perfección, mucho mejor que sus compañeros. En su opinión, ¿en qué debería basarse su profesor para evaluar a este músico?

Marca solo un óvalo por fila.

	Debería basarse sobre todo en que al final ha tocado muy bien en el concierto, aunque también debería tener un poco en cuenta que su evolución durante el trimestre ha sido escasa.	Debería basarse en que ha tocado muy bien en el concierto, y también debería tener muy en cuenta que su resultado final ha sido mejor que el de sus compañeros.	Debería basarse sobre todo en que no ha avanzado casi nada durante el trimestre, y debería tener menos en cuenta cómo ha tocado en el concierto porque podría haber avanzado mucho más.
MÁS DE ACUERDO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
MENOS DE ACUERDO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. En el final de curso un músico toca todas las piezas a la perfección, muchísimo mejor que sus compañeros. Después de la audición, el profesor comenta que este alumno es incapaz de aprenderse las obras por sí mismo, y que se ha pasado todo el año intentando enseñarle a ser más autosuficiente sin haberlo conseguido. ¿Cree que esto debería influir en la evaluación del profesor sobre su alumno?

Marca solo un óvalo por fila.

	No. Lo importante es que ha tocado muy bien las obras, pero en el siguiente año tendrían que esforzarse en hacer más caso a su profesor para conseguir ser un poco más autosuficiente.	Sí. La capacidad de ser autosuficiente es fundamental, y por lo tanto habría que tenerla en cuenta.	No. Lo realmente importante es que han tocado muy bien las obras y que, además, ha superado el nivel de sus compañeros. Si no es autosuficiente no pasa nada, porque la labor de su profesor es enseñarle todo lo posible.
MÁS DE ACUERDO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
MENOS DE ACUERDO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

FIN

PARECÍA QUE NO IBA A LLEGAR, PERO SÍ.

CUESTIONARIO


https://docs.google.com/forms/d/1ZHoJoh1oT_n7IOcawGHE...

25. SI DESEAS SEGUIR COLABORANDO CON LA INVESTIGACIÓN O TIENES ALGO
QUE EXPRESAR DEJANOS UN MAIL DE CONTACTO

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

NO TE OLVIDES DE DARLE AL BOTÓN DE ENVIAR.

UN CORDIAL SALUDO

Con la tecnología de
 Google Forms

*ANEXO III. Rhapsodia Húngara n. 2 Franz
Listz*

Franz Liszt
Arr : Sylvain Mendes

33 *a tempo*

The third system of the musical score for 'The Little Boat' consists of four staves. The first staff (treble clef) contains the melody, starting with a series of eighth and sixteenth notes, followed by a half note, and then a series of eighth notes. The second staff (treble clef) is empty. The third staff (treble clef) is empty. The fourth staff (bass clef) contains the bass line, starting with a series of eighth and sixteenth notes, followed by a half note, and then a series of eighth notes. The tempo marking 'a tempo' is placed above the first staff. The dynamic markings 'p' and 'mf' are placed below the first and second staves respectively. The key signature is one sharp (F#).

Rhapsodie Hongroise No 2 - Conducteur

4

43

47 $\text{♩} = 120$

mf

mf

mf

mf

accl.

52

rit.

62

68

70 $\text{♩} = 60$

ff

ff

ff

ff

rit.

a tempo

Rhapsodie Hongroise No 2 - Conducteur

5

[illegible]

Rhapsodie Hongroise No 2 - Conducteur

6

140 **142** $\text{♩} = 134$

mf

151 *accel.*

163 $\text{♩} = 144$ *accel.*

171 $\text{♩} = 154$

178 **178** $\text{♩} = 80$ *accel.* $\text{♩} = 144$

f *p*

The musical score is for the conductor's part of the Rhapsodie Hongroise No 2. It consists of four staves. The first system (measures 140-150) is marked *mf* and $\text{♩} = 134$. The second system (measures 151-162) is marked *accel.*. The third system (measures 163-170) is marked $\text{♩} = 144$ and *accel.*. The fourth system (measures 171-177) is marked $\text{♩} = 154$. The fifth system (measures 178-187) is marked $\text{♩} = 80$ and *accel.*, with a tempo change to $\text{♩} = 144$ at measure 188. Dynamics include *f* (forte) and *p* (piano).

Rhapsodie Hongroise No 2 - Conducteur

7

190

mf

202

mf

210

mf

222

mf

234 **234** ♩ = 80 *accel.*

♩ = 144 *accel.*

mf

Rhapsodie Hongroise No 2 - Conducteur

8

245 $\text{♩} = 154$

256

265 *rit.* $\text{♩} = 80$

274 **274** *accel.* $\text{♩} = 154$

286

Rhapsodie Hongroise No 2 - Conducteur

9

298 **298**

p

310

322

mf

334

12

415 **417** $\text{♩} = 200$

mf

428

ff

436 $\text{♩} = 100$

fff

*ANEXO IV. Variaciones para quinteto de
viento metal de Ginés Abellán*

Duración 6'

**Variaciones para
quinteto de metales**

A. Ginés Abellán A.

Andante 80 = ♩

Trompeta 1ª. Sib

Trompeta 2ª. Sib

Trompa en Fa *mf*

Trombón en Do *mf*

Tuba en Do *mf*

8

Tpt.1 *f* Poco rit.

Tpt.2 *f* Poco rit.

Tpa. *f* Poco rit.

Tbn. *f* Poco rit.

Tuba *f* Poco rit.

16 A tempo

Tpt.1 *p*

Tpt.2 *p*

Tpa. *p*

Tbn. *p*

Tuba *p*

24 *Andantino* 96 = ♩

mf Cantando

30

mf Cantando

36 *Andante* 80 = ♩

p

p

p

42

Tpt.1

Tpt.2

Tpa.

Tbn.

Tuba

p

mf

mf

mf

mf

50

Tpt.1

Tpt.2

Tpa.

Tbn.

Tuba

Dim... y rall..

Dim... y rall..

Dim... y rall..

Dim... y rall..

Dim... y rall..

Scherzando 74 = ♩ .

mf

mf

mf

mp

59

Tpt.1

Tpt.2

Tpa.

Tbn.

Tuba

mf

71

Tpt.1

Tpt.2

Tpa.

Tbn.

Tuba

Cresc...

f

83

Tpt.1

Tpt.2

Tpa.

Tbn.

Tuba

p

Cresc...

f

p

Cresc...

f

p

Cresc...

f

p

Cresc...

f

96

Tpt.1

Tpt.2

Tpa.

Tbn.

Tuba

Andante 80 = ♩

mf

mf

mf

(2ª vez)

mf

The musical score is divided into three systems, each for a five-piece brass quintet (Tpt.1, Tpt.2, Tpa., Tbn., Tuba). The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 4/4.

System 1 (Measures 105-111): Measures 105-111 show a crescendo from *p* to *f*. The brass instruments play a rhythmic pattern of eighth and sixteenth notes. Measure 111 ends with a *f* dynamic.

System 2 (Measures 112-117): Measures 112-117 show a first ending (1^a) and a second ending (2^a). The key signature changes to two sharps (F# and C#). Measure 117 ends with a *f* dynamic.

System 3 (Measures 118-124): Measures 118-124 show a *Larghetto* tempo change, marked with a tempo of 74. The key signature changes to two flats (Bb and Eb). The brass instruments play a rhythmic pattern of eighth and sixteenth notes. Measure 124 ends with a *f* dynamic.

122

Tpt.1 *mf*

Tpt.2 *mf*

Tpa. *mf*

Tbn. *mf*

Tuba *mf*

126

Tpt.1 Cresc...

Tpt.2 Cresc...

Tpa. Cresc...

Tbn. Cresc...

Tuba Cresc...

130

Tpt.1 *f*

Tpt.2 *f*

Tpa. *f*

Tbn. *f*

Tuba *f*

133 Allegretto 110 = ♩

138

144

Variaciones para quinteto de metales

150 *Andantino mosso* 88 = ♩

Rit ... molto *mf*

156

162 *f*

168 *A tempo*

Tpt.1 *Rit ... molto* *ff*

Tpt.2 *Rit ... molto* *ff*

Tpa. *Rit ... molto* *ff*

Tbn. *Rit ... molto* *ff*

Tuba *Rit ... molto* *ff*

172

Tpt.1 *Rit ... molto*

Tpt.2 *Rit ... molto*

Tpa. *Rit ... molto*

Tbn. *Rit ... molto*

Tuba *Rit ... molto*

ANEXO V. Brass – erie de Walter Gatti

Brass - erie

Partitura

Walter Gatti

Maestoso ♩ = 75

Tromba in Si♭ 1

Tromba in Si♭ 2

Corno in F

Trombone

Tuba

6

Tr.Si♭ 1

Tr.Si♭ 2

Cor in F

T.ne

Tba.

Copyright 2016 by the author

Brass - erie

2/11 subito Tempo di Bossa ♩ = 120

Tr.Sib 1

Tr.Sib 2

Cor in F

T.ne

Tba.

mf

p

16

Tr.Sib 1

Tr.Sib 2

Cor in F

T.ne

Tba.

mf

The image shows a musical score for two parts: Tuba (Tba.) and Trombone (T.ne.). The score is divided into four measures. The first measure has a *mf* dynamic. The second measure is labeled "Brass - erie". The third measure has a *p* dynamic. The fourth measure has a *mf* dynamic. The Tuba part is in bass clef and the Trombone part is in bass clef. The Tuba part has a *p* dynamic in the first measure. The Trombone part has a *mf* dynamic in the first measure. The Tuba part has a *p* dynamic in the third measure. The Trombone part has a *mf* dynamic in the third measure. The Tuba part has a *mf* dynamic in the fourth measure. The Trombone part has a *mf* dynamic in the fourth measure. The Tuba part has a *p* dynamic in the first measure. The Trombone part has a *mf* dynamic in the first measure. The Tuba part has a *p* dynamic in the third measure. The Trombone part has a *mf* dynamic in the third measure. The Tuba part has a *mf* dynamic in the fourth measure. The Trombone part has a *mf* dynamic in the fourth measure.

24

Tr.Sib 1

Tr.Sib 2

Cor in F

T.ne

Tba.

mf

f e staccato

f e staccato

f e staccato

p

f e staccato

Brass - erie

4
29

Tr. Sib 1

Tr. Sib 2

Cor in F

T.ne

Tba.

p subito

mf

mp

33

Tr. Sib 1

Tr. Sib 2

Cor in F

T.ne

Tba.

mf

f

mf

Brass - erie

5

37

Tr.Sib 1

Tr.Sib 2

Cor in F

T.ne

Tba.

p

p

mf

p

p

41

Tr.Sib 1

Tr.Sib 2

Cor in F

T.ne

Tba.

Brass - erie

6
45

Tr.Sib 1

Tr.Sib 2

Cor in F

T.ne

Tba.

mp

p

p

p

49

Tr.Sib 1

Tr.Sib 2

Cor in F

T.ne

Tba.

mf

f

mf

Brass - erie

7

53

.Sib 1

.Sib 2

tr in F

T.ne

Tba.

mf

f

58

.Sib 1

.Sib 2

tr in F

T.ne

Tba.

f e staccato

f

f e staccato

mf

f e staccato

Brass - erie

8
63

.Sib 1

.Sib 2

tr in F

T.ne

Tba.

Tempo dell'introduzione

68

.Sib 1

.Sib 2

tr in F

T.ne

Tba.

rit.

p

mf

f

Brass - erie

9

[illegible][illegible]

*ANEXO VI. Plan de instrucción Estudio
Empírico 3*

Ámbito de intervención A: cohesión de grupo

La cohesión grupal ha sido considerada como un proceso clave en la formación y desarrollo de los equipos de trabajo (Lahiguera, Abad & Silla; 2009). Tradicionalmente, la cohesión ha sido definida como un constructo unitario. Fettinger (en Lahiguera, Abad & Silla; 2009) define la cohesión como el campo total de fuerzas que actúan sobre los miembros para permanecer en el grupo. A partir de los trabajos realizados mediante cuestionarios sobre la cohesión en grupos en la práctica deportiva, la definición del concepto de cohesión ha ido evolucionando hasta considerarse cohesión el proceso dinámico que se refleja en la tendencia del grupo a mantenerse y permanecer unido en la búsqueda de sus objetivos instrumentales y/o para la satisfacción de las necesidades afectivas de los miembros (Eys, Carron, Bray & Brawley; 2007).

Para estar motivados a aprender habilidades cooperativas, se ha de estar convencido de que es bueno conocerlas y además se ha de buscar la cohesión de grupo. Para este primer ámbito de intervención se han adaptados las actividades de *la entrevista en tres pasos, grupos de conversación y rueda de ideas* (extraídas de Berkaley et al., 2012). A través de este ámbito de intervención pretendemos alcanzar los siguientes objetivos (extraídos de las etapas que atraviesan el desarrollo de las habilidades según Johnson et al. 1999b):

- Concienciar de la importancia de la adquisición de habilidades de cooperación.
- Conocer cuál es la habilidad cooperativa.

Desde las perspectivas vigotskianas del aprendizaje, que dieron lugar a las concepciones constructivas, en las que se sitúa este trabajo, es fundamental resaltar la importancia que poseen la negociación mutua de significados y la construcción conjunta de saberes (en Arceo, 2003). Por ello, el primero de los ámbitos de intervención está centrado en las *técnicas para el diálogo* para la activación y el fomento del intercambio de ideas y opiniones entre los diferentes participante (Berkaley et al., 2012).

Actividad A.1 Entrevista en tres pasos. Rompiendo el hielo.

Las entrevistas entre estudiantes suponen una oportunidad para aprovechar la experiencia y los conocimientos ajenos al aula de los alumnos pero relacionados con ella (Barkley et al.; 2012). A través de esta actividad los participantes compartirán puntos de vista y opiniones ajenos al propio, pero además servirá como presentación. Durante esta actividad los participantes tendrán que escuchar atentamente, concentrándose en las respuestas de la persona entrevistada y fomentando la elaboración de las mismas, pero sin imponer sus propios pensamientos y opiniones.

Características:

- Tamaño del grupo: 2, después 4.
- Duración estimada: 15- 20 minutos.
- Duración de los grupos: una clase o sesión.
- Materiales: papel y lápiz.

Objetivos:

1. Generar una mayor cohesión de grupo.
2. Mejorar competencias en comunicación.
3. Fomentar capacidad de síntesis de ideas.
4. Fomentar interacciones cara a cara de corte cooperativo: escuchar y transmitir ideas ajenas sin imponer las propias.

Procedimiento:

Los alumnos se dividen en parejas. El estudiante A de cada pareja pregunta al estudiante B durante un tiempo predeterminado. El alumno entrevistador realiza preguntas, escucha y sondea para obtener más información, pero no evalúa ni responde. Los alumnos cambian los roles y el estudiante B entrevista al A durante un tiempo igual. Los estudiantes A y B presentan a los demás estudiantes un resumen sintetizado de las respuestas de su respectiva pareja a las preguntas de la entrevista. Los estudiantes han de

sintetizar y exponer las respuestas de los alumnos a los que han entrevistado pero sin modificarlas.

Instrucciones del investigador:

“A continuación, realizaremos una actividad para romper el hielo. Deberéis de formar parejas. Una vez hecho esto cada miembro deberá de ejercer por turnos de entrevistador y entrevistado. Deberéis de tomar datos personales a cerca de la vida musical del entrevistado para posteriormente poder realizarle la entrevista. Los datos personales del entrevistado deberán responder a las siguientes cuestiones:

- a) Edad, nombre completo e instrumentos que tocan.
- b) ¿A qué edad tuviste tu primera experiencia con la música?
- c) ¿Qué te hizo comenzar con tus estudios musicales?

Las preguntas para el turno A y el turno B de preguntas son:

- a) ¿Cuál es tu película favorita?
- b) ¿Con qué músico famoso la verías? ¿Por qué?
- c) ¿Cuál es tu plato de comida favorita? ¿Con qué músico famoso lo compartirías? ¿Por qué?

Una vez realizadas ambas entrevistas, el entrevistador presentará al entrevistado a los demás miembros de clase”.

Actividad A.2 Grupos de conversación. Experiencias previas.

Yager, Johnson & Johnson (1985) plantea la necesidad de que cada uno de los participantes, en estructuras de actividades cooperativas, puedan adoptar y experimentar los roles de habla y de escucha. La siguiente actividad dentro del ámbito de *cohesión de grupo* consiste en generar un debate en dónde cada miembro pueda exponer y escuchar las diferentes experiencias previas de prácticas grupales de cada uno de los miembros del grupo. Por otro lado, según Ausubel, Novak & Hanesian (1976) en la intención de la adquisición de aprendizaje de manera significativa, el conocimiento previo del alumnado ha de ser una autentica piedra de toque para internalizar y hacer inteligibles grandes cantidades de nuevos significados con relativamente pocos esfuerzos y repeticiones.

En los grupos de conversación los alumnos no tienen por qué llegar a un consenso, sino únicamente intercambiar ideas. Son eficaces para generar información e ideas en poco tiempo.

Características:

- Tamaño del grupo: 5.
- Duración estimada: 15- 20 minutos.
- Duración de los grupos: una clase o sesión.
- Materiales necesarios: Hojas de registro, lápiz o bolígrafo.

Objetivos:

1. Detectar y activar conocimientos y experiencias previas.
2. Fomentar la cohesión del grupo y las interacciones cara a cara de corte cooperativo.
3. Utilizar las experiencias previas para la introducción de diferentes conceptos como líder, rol y toma de decisiones.

Instrucciones del investigador:

“Durante la siguiente actividad vamos a compartir nuestras experiencias en trabajo en grupos musicales. En la hoja de registro (véase tabla 1) encontraréis una serie de preguntas las cuales habréis de contestar de manera individual. Para ello tenéis 5 minutos. Una vez contestadas realizaremos una puesta en común, contrastando experiencias”

Tabla registro conocimientos previos

Experiencia	Fecha	Interpretaba partituras	Tomaba decisiones musicales	Gestionaba espacios/recurs os
N1:				
Breve descripción:				
N2:				
Breve descripción:				

Actividad A.3 RUEDA de ideas. ¿Cómo nos llamamos?

La elección del nombre del grupo es una actividad común en otras culturas musicales. En esta ocasión, esta actividad tiene como principal finalidad que los

estudiantes continúen este primer contacto de relación e interacción social, buscando un nombre al grupo que los identifique (Pérez, Subirá, & Catasús; 2007). Para ello se empleará la actividad *La Rueda de Ideas*. Esta es una variante de las conocidas *tormentas de ideas* en la que los participantes generan ideas pero no las elaboran, ni explican, evalúan o cuestionan. Los miembros del grupo responden por turno a una pregunta con una palabra, expresión o enunciado corto, en este caso: *¿cómo nos llamamos?*

Características:

- Tamaño del grupo: 5.
- Duración estimada: 15 minutos.

Objetivos:

1. Generar un sentimiento de pertenencia al grupo a través de la creación y elección del nombre grupo.
2. Activar dinámicas de interacción y generar experiencias de debate en donde se compartan puntos de vista y opiniones.

Instrucciones del investigador:

“La Rueda de Ideas es una variante de la conocida tormenta de ideas. Se trata de generar muchas propuestas para ponerle un nombre al grupo con el que todos os sintáis identificados. Los miembros del grupo actuarán por turno, que correrá en el sentido de las agujas del reloj, y responderán a la pregunta. Para evitar la interrupción o la restricción en el flujo de ideas, se deben evitar evaluar, cuestionar o discutir las. Uno de vosotros ejercerá el rol de secretario anotando los nombres que más os llamen la atención. Habrá al menos 3 rondas de intervención. La pregunta a responder es: “¿cómo nos llamamos?”. Comenzaremos por orden alfabético, El primer alumno expondrá su idea o respuesta en voz alta. El siguiente alumno continuará la sesión de tormenta de ideas exponiendo una nueva idea. La rueda de ideas sigue pasando de alumno en alumno hasta dar al menos tres vueltas completas.

ÁMBITO DE INTERVENCIÓN B: APRENDER A COOPERAR.

Uno de los *mecanismos interpsicológicos* que propician las estrategias de interacción cooperativas son las interacciones cara a cara. Las interacciones cara a cara son necesarias para que se establezcan relaciones de interacción cooperativas. (Johnson & Johnson, 1989). A pesar de que a priori se pueda pensar que las actividades de interpretación musical instrumental son un escenario propicio para la cooperación y más concretamente para las interacciones cara a cara (Vidal et al.; 2010) esas interacciones deberán tener un verdadero corte cooperativo.

Maset (2009) expone la necesidad de diferenciar y medir el grado de cooperación en grupos de aprendizaje. Para ello parte de lo declarado por Kagan (en Maset, 2009) quien describe que además de los mecanismos interpsicológicos de Johnson et al. (1999a) es necesario *la participación igualitaria y la interacción simultánea*. Pero además, los contenidos de aprendizaje en cooperación habrán de situarse en el mismo centro de la actividad grupal, llegando a formar parte en los contenidos de aprendizaje y evaluación (Pujolás, 2008).

En términos de evaluación, es necesario evaluar tanto individual como colectivamente al grupo. La evaluación individual constituye un mecanismo para poder incrementar la calidad de la responsabilidad individual de cada uno de los participantes en la tarea. Por otro lado, la evaluación grupal nos indicará de qué manera están interactuando entre sí los participantes de la tarea. Sin embargo, no se debe desligar la evaluación individual de la colectiva para no generar lo que Kagan (1989) denomina como la dicotomía *competición* –evaluación individual- *vs cooperación* –evaluación grupal-.

En este segundo ámbito de actuación se han de realizar las actividades típicas de nuestro contexto de aprendizaje: el ensayo y preparación de obras musicales. Sin embargo, a los contenidos a evaluar y controlar se añaden las dinámicas de interacción. Es decir, los participantes no sólo deberán controlar el resultado musical, sino que además deberán controlar la manera en que gestionan la interacción.

Para ello proponemos una serie de cuestionarios de evaluación y autoevaluación sobre dinámicas de interacción, que servirán para promover el diálogo y el debate de las interacciones entre los participantes situando los contenidos sociales en el centro del aprendizaje grupal (Pújolas, 2008).

En este segundo ámbito de intervención realizaremos estrategias de dos tipos: simples (lápiz al centro y juegos de rol) y complejas (rompecabezas). Las *técnicas simples* son fáciles de implementar y pueden realizarse diferentes a lo largo de una sesión de clase. El *lápiz al centro* es una actividad que permite establecer una línea básica de funcionamiento en el grupo. El *juego de rol* permite aprender conceptos a la vez que ponerlos en práctica mientras se cambian actitudes.

Las *técnicas complejas* requieren por parte de los participantes un mayor grado conocimiento y dominio de los aspectos básicos en cooperación. Su duración suele durar varias sesiones de clase. La técnica compleja escogida para el presente estudio es el rompecabezas, por ser la más parecida al modo de producción de la cultura clásica en el que cada participante (Fernández et al.; 2012).

Durante este ámbito de intervención se pretende alcanzar los siguientes objetivos (extraídos de la las etapas que atraviesan el desarrollo de las habilidades según Johnson et al. 1999b):

- Comprender cuáles son las habilidades para poder cooperar eficientemente.
- Comenzar con una realización tímida y quizá torpe de la habilidad.
- Superar la sensación de falsedad en la realización de la habilidad.

Actividad B.1 Lápiz al centro. Líder o subyugado.

Las estrategias cooperativas simples, como *Lápiz al centro*, son actividades fáciles de aprender e implementar y pueden realizarse a lo largo de una misma clase. A través de esta actividad se pretende establecer una línea básica de funcionamiento del grupo, así como hacer conscientes a los participantes del grupo cuándo, cómo y quiénes toman decisiones. Esta actividad ha sido adaptada de la planteada por Pujolàs, Riera, Pedragosa

& Soldevila (2006). La actividad ha de tener tantas preguntas o ejercicios sobre el tema como miembros tiene el equipo de trabajo.

Para la realización de esta actividad, se escoge una obra propicia al nivel de cada uno de los grupos. Esta pieza no ha de presentar dificultades individuales sino sólo de coordinación entre músicos. La pieza estará dividida en cinco partes o existirá material diferente para cada uno de los participantes. Cada uno de los participantes se hará responsable de una de ellas, gestionando la práctica y evaluando a través de un cuestionario el funcionamiento del grupo (véase tabla 2).

Características:

- Tamaño del grupo: 5.
- Duración estimada: 30 minutos.
- Duración de los grupos: una clase o sesión.
- Materiales necesarios: partituras, hojas de registro, lápiz o bolígrafo.

Objetivos:

1. Contribuir desde los diferentes roles, líder o no líder, a las prácticas de ensayo.
2. Aumentar el número de participación de cada participante.
3. Mejorar la eficacia en la resolución de tareas del grupo a través de la mejora de las pautas de interacción.

Instrucciones del investigador:

“Esta actividad se denomina *lápiz al centro*. Durante ella deberéis preparar cinco fragmentos de la pieza variaciones para metales de Ginés Abellán. Cada uno de vosotros ejercerá de líder del grupo en una de dichas piezas. Mientras ejerzáis de líder tendréis el lápiz en vuestro poder. Cada una de los fragmentos se interpretará un número máximo de tres veces. Se realizará una primera lectura a vista. Después habrá un tiempo estimado de cinco minutos para tomar las decisiones pertinentes de cara a la segunda interpretación. Una vez realizada la segunda interpretación se procederá a un segundo periodo de toma de decisiones durante un tiempo también de un máximo de cinco minutos. Después se volverá a interpretar la obra por última vez. Tras la última interpretación el participante que ejerce de líder, y posee el lápiz, deberá rellenar el cuestionario de evaluación del grupo. Una vez contestado el cuestionario volverá *el lápiz al centro*, para que otro participante ejerza el rol de líder. Tras haber participado todos los miembros como líder

se realizará una puesta en común de lo anotado en los cuestionarios y se propondrán propuestas de mejora”

Tabla 2. evaluación de funcionamiento del grupo. Extraído de Barkley et al. 2012.

1. En general, ¿con qué eficacia ha trabajado el grupo en esta tarea?
Insuficiente Suficiente Bien Notable
2. De los cinco miembros del grupo, ¿cuántos participaban activamente la mayor parte del tiempo?
Ninguno Uno Dos Tres Cuatro Cinco
3. De los cinco miembros del grupo, ¿cuántos estaban completamente preparados para la actividad?
Ninguno Uno Dos Tres Cuatro Cinco
4. Pon un ejemplo concreto de algo que hayas aprendido del grupo que probablemente no hubieras aprendido trabajando solo.
5. Pon un ejemplo concreto de algo que los demás miembros del grupo hayan aprendido de ti que probablemente no hubieran aprendido en otro caso.
6. Indica un cambio que podría hacer el grupo para mejorar su actuación.

Actividad B.2 Juego de Rol. ¿cómo tomamos decisiones?

Los juegos de rol permiten representar de forma simplificada una situación real o hipotética (Quinquer, 2004). El juego de rol es una actividad participativa activa que facilita el aprendizaje cooperativo de los participantes y que puede ser efectiva en la formación de competencias en cooperación, siendo uno de los enfoques del aprendizaje experiencial, o *learning by doing*.

Con esta actividad de experiencias concretas se pretende que el alumno aprenda los conceptos que se explican al tiempo que aprendan a modificar conductas, permitiendo además, desarrollar habilidades fundamentales como la comunicación oral y el trabajo en equipo (de Urbina, Salgado y Durán; 2010).

Tras la primera de las actividades del segundo bloque de intervención, el lápiz al centro, hubo un posterior debate sobre la participación e implicación en la tarea grupal. Partiendo de ese debate y puesta en común, es el momento de aumentar la calidad de las interacciones cooperativas. Para ello realizaremos un juego de rol en los que los participantes deberán adaptar tres actitudes diferentes a la hora de trabajar en grupo. Haciendo un paralelismo con el famoso western de Clint Eastwood *Feo, el Bueno y el Malo*, los alumnos deberán participar de diferente manera y diferente actitud.

Los roles serán distribuidos de manera aleatoria utilizando para ello diferentes tarjetas. Tras una explicación sobre los diferentes tipos de tomas de decisiones que toman cada uno de los personajes del famoso western se repartirán las cartas para que cada participante adopte uno de los roles. Las características de los personajes son las siguientes:

- EL BUENO (oro): pregunta más que afirma. Propone más que ordena.
- EL MALO (bastos): afirma más que pregunta. Ordena más que propone.
- EL FEO (copas): prefiere órdenes a sugerencias.
- EL CHÉRIF (espadas): es quien ha de deducir qué rol ejerce cada uno de sus compañeros y explicar el por qué

Características:

- Tamaño del grupo: 5.
- Duración por sesión: 30 minutos.
- Duración de la actividad: una clase o sesión.
- Materiales necesarios: partituras, baraja de cartas.

Objetivos:

1. Concienciar a los participantes de la importancia del tipo de participación para generar toma de decisiones cooperativas.
2. Contribuir desde diferentes roles a las prácticas de ensayo.
3. Mejorar la responsabilidad individual de cada participante concienciando de la necesidad de adoptar una correcta actitud.
4. Mejorar la eficacia en la resolución de tareas del grupo a través de la mejora de las pautas de interacción.

Instrucciones del investigador:

-FASE 1: “A continuación vamos a realizar un juego de rol. Durante esta actividad deberéis de participar desde diferentes actitudes y perspectivas. Existen cuatro maneras diferenciadas de participar en el ensayo. Los cuatro roles son los siguientes: *el bueno* (rey de oros) que es una persona que pregunta más que afirma y propone o sugiere más que ordena. *El malo* (bastos) es lo contrario al bueno, afirma más que pregunta y ordena o manda pero no sugiere. *El feo* (copas) es una persona que responde aceptando ordenes pero no participa en las sugerencias o propuestas. *El sheriff* (espadas) es el juez del juego y quien deberá descubrir que personaje se oculta detrás de cada uno de los participantes. Comenzaremos repartiendo una selección de cinco cartas pertenecientes a los roles de un bueno, un feo, un malo y dos sheriffs. Realizaremos cinco tiradas de cartas. Mientras realizamos esta actividad utilizaremos la pieza musical la segunda de las variaciones de la pieza *Variaciones para quinteto de metales* de A. Ginés Abellán A. Los periodos de toma de decisión serán inferiores da 5 minutos”.

-FASE 2. “Una vez realizada esta primera fase es el momento de hablar sobre el tipo de decisiones y maneras de gestionar los ensayos diferentes que hay. Para ello, os repartiré una tabla en dónde se expone las principales formas de tomar decisiones dentro de los grupos de aprendizaje (véase tabla 24). A continuación, se repartirán cartas de entre todas las de la baraja. Se excluirá la figura del sheriff. Con lo que habrá roles repetidos. Para esta actividad ensayaremos la tercera de las variaciones de la pieza *Variaciones para quinteto de metales* de A. Ginés Abellán A. Realizaremos de nuevo cinco rondas. Las rondas podrán durar más de cinco minutos pero menos de diez. Una vez llegados a un acuerdo realizaremos una puesta en común, exponiendo el rol de cada uno de los participantes y el por qué se ha llegado a uno u otro tipo de acuerdo (véase tabla 3). A continuación debatiremos a modo de conclusión las siguientes cuestiones: *¿Qué tipos de rol generarán el acuerdo por Autoridad? ¿Qué tipos de rol generarán los acuerdos por consenso? ¿y por uso de criterio?*”.

TABLA 3 Tipos de decisiones en grupos de aprendizaje. extraído de Berkley et. al. 2012

Autoridad	El grupo puede generar ideas y mantener diálogos abiertos, pero a la hora de tomar decisiones, el líder del grupo será quien lo haga.
Mayoría	Tras un período de diálogo, el grupo vota sobre la cuestión de que se trate y gana la mayoría. Es un proceso democrático.
Minoría	El grupo vota por la idea más impopular, la elimina y vota de nuevo hasta que sólo quede una idea. Éste método también es democrático y puede ser utilizado cuando hay muchas ideas y pocos votantes.
Negativa	
Consenso	El grupo dialoga y negocia hasta que todos los interesados entienden y apoyan la decisión. En esta técnica de decisión todos los participantes han de tener la sensación de que han sido partícipes en la toma de decisiones.
Uso de criterios	Los participantes examinan, identifican y se ponen de acuerdo en los criterios para llegar a una solución satisfactoria; después, evalúan las alternativas con arreglo a dichos criterios.
Compromiso	En vez de tomar una decisión sencilla que excluya otras decisiones, los grupos toman una decisión de compromiso, combinando, quizá múltiples soluciones en una sola.

Actividad B.3 El rompecabezas. Co-interpretado.

El método de aprendizaje cooperativo que más se asemeja al modo de producción de música de cámara es posiblemente el rompecabezas o *jigsaw*. Al aceptar esta similitud entre el modelo de producción de la cultura clásica para pequeños conjuntos instrumentales sin director y el método rompecabezas estamos asumiendo que la relación interdependiente de objetivos está presente en las actividades de práctica musical (Vidal et al, 2010). También están presentes potencialmente las interacciones cara a cara, aunque no por ello han de aparecer las acciones de carácter cooperativo (Baño, 2011).

Por ello, se han destinado una gran parte de los esfuerzos de este proceso de instrucción en formar y redirigir las interacciones cara a cara hacia un mayor grado de cooperación (Maset, 2009). En esta tercera actividad del segundo ámbito de actuación vamos a continuar el proceso de instrucción de otro de los mecanismos mencionados por Johnson & Johnson (1989) *la responsabilidad individual*.

Esta actividad está dividida en dos fases. Durante la primera fase del proceso de instrucción se utilizará la co-evaluación entre los propios participantes en términos aún de competencias cooperativas (véase la tabla 8.7). En la segunda fase de esta actividad se fomentará la responsabilidad individual a través del uso de una tabla de registro diseñada para tal fin (véase la tabla 8.8). Durante las dos primeras tomas de decisiones de cada una de las fases se utilizarán dichas tablas para más tarde seguir con la realización de la tarea sin la utilización de las mismas.

Aun habiendo entendido las características de las interacciones del trabajo cooperativo de calidad no es fácil que los participantes actúen con espontaneidad y de forma automatizada. Johnson et al. (1999b) exponen que es necesario superar el sentimiento de falsedad que subyace al comenzar a usar una habilidad. Es por ello por lo que estimulará por parte del investigador y se fomentará el refuerzo y apremio de los demás participantes.

Características:

- Tamaño del grupo: 5.

- Duración estimada: 30 minutos.
- Duración de los grupos: una clase o sesión.
- Materiales necesarios: partituras, hojas de evaluación, lápiz o bolígrafo.

Objetivos:

1. Concienciar a los participantes de la importancia de la responsabilidad individual como elemento indispensable para aumentar el grado y calidad de las dinámicas cooperativas.
2. Fomentar el número de apoyos y ayudas mutuas en aspectos cooperativos.
3. Aumentar el grado de similitud de participación de cada participante.

Instrucciones del investigador:

“Una vez que conocemos los principios necesarios para que se establezcan dinámicas de interacción cooperativa es necesario que todos los miembros del grupo participen de manera equitativa (Pujolás, 2008). Esta actividad está dividida en dos fases. Cada una de las fases tendrá una pieza específica. La duración de cada fase no superará los 20 minutos. Una vez más seréis vosotros los que evaluéis y superviséis a las dinámicas de interacción. En la primera de las fases evaluaréis a vuestros compañeros, cada uno a uno, y en la segunda os autoevaluaréis a vosotros mismos. Las evaluaciones se realizarán cada tres episodios instrumentales. A través de la plantilla de evaluación (véase tabla 4 y 5) evaluaréis a un compañero, después realizaréis una puesta en común en dónde compartiréis vuestras opiniones, proponiendo si procede factores a mejorar. Utilizaréis dos veces las tablas de evaluaciones para más tarde realizar la evaluación a viva voz sin la necesidad de las mismas. Recordad que es necesario reforzar las nuevas habilidades sociales para poder vencer el sentimiento de falsedad que surge en los primeros momentos de práctica de una nueva habilidad”.

Tabla 4 Formulario de Evaluación Individual a cargo de compañeros. Extraído de Barkley, 2012.

	Necesita Mejorar	Suficiente	Sobresaliente
El miembro del equipo...			
Prepara			
Escucha			
Aporta			
Respeto a los demás			
Demuestra las siguientes competencias...			
Pensamiento crítico			
Resolución de problemas			
Comunicación			
Decisión			
Subtotales			
Total:			

Tabla 5 Muestra de formulario de autoevaluación. Extraído de Barkley et al. 2012

Nombre: _____	
Título de la actividad: _____	
<p>Valora tu actuación en el trabajo, utilizando esta escala:</p> <p>5 = siempre; 4 = A menudo; 3 = A veces; 2 = Pocas veces; 1 = Nunca</p>	
Estaba preparado para la tarea	
Me dedicaba a la tarea	
Escuchaba a los demás	
Participaban en los diálogos	
Animaba a los demás a participar	

Ámbito de intervención c: cooperar para aprender.

Millis (2002) expone como necesaria la monitorización de los contenidos aprendidos sociales aprendidos, es decir, se pretende que los procesos de monitorización sean incluidos dentro de las prácticas de ensayo como contenidos propios de aprendizaje.

A través de esta actividad se pretende fomentar la autonomía de los participantes. Por ello, la primera de las actividades que se articula según la actividad lápiz al centro, continúa con el apoyo del cuestionario de la figura 8.4 pero en esta ocasión con respuestas de tipo oral, sin la necesidad de realizar anotaciones. La segunda actividad posee la estructura de parada de tres minutos, pero que en esta ocasión se destina un tiempo para la reflexión de la dinámica de interacción sin ningún tipo de guía. Para concluir este ámbito de intervención se procederá con un jigsaw, en el que los participantes podrán hacer alusión a contenidos actitudinales siempre que lo consideren oportuno.

Los participantes en estrategias de cooperación han de acabar involucrados en los procesos de regulación del grupo de una manera natural. Moriña-Díez (2011) expone como la cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. Estos objetivos han de abarcar más aspectos que el puramente musical, o más bien, los participantes han de entender y valorar las dinámicas de cooperación como estrategias mediante las cuales se pueden alcanzar mejores resultados en lo musical. A través de este ámbito de intervención pretendemos alcanzar los siguientes objetivos (extraídos de las etapas que atraviesan el desarrollo de las habilidades según Johnson et al. 1999b):

- Superar la sensación de falsedad en la realización de la habilidad.
- Mejorar el uso de las habilidades de cooperación.
- Integrar las habilidades cooperativas en el repertorio de conductas de los participantes.

Actividad C.1 Lápiz al centro cada de tres minutos

A pesar de que las prácticas de ensayo pueden ser interpretadas como una *estructura de rompecabezas o jigsaw*, la presente actividad obedece a la diseñada para otros ámbitos de aprendizaje denominada parada *de tres minutos*. La parada de tres minutos permite conocer la opinión y dominio de la materia que se está trabajando, en nuestro caso más allá de los contenidos musicales, las dinámicas de cooperación (Fernández, García y Bonilla, 2012). La parada de tres minutos suponen determinar un tiempo concreto para comprobar la adquisición del conocimiento trabajado. Para ello se determinará intervalos de evaluación del funcionamiento del grupo después de periodos de interacción de 15 minutos.

Características:

- Tamaño del grupo: 5.
- Duración por sesión: 30 minutos.
- Duración de la actividad: una clase o sesión.
- Materiales necesarios: partituras, reloj con temporizador.

Objetivos:

1. Fomentar la autonomía en el uso de las habilidades de cooperación.
2. Superar la sensación de falsedad que supone el aprendizaje de habilidades.

Instrucciones del investigador:

“Durante esta etapa del programa de adiestramiento en habilidades de cooperación pretendemos incorporar los recursos y destrezas practicados hasta ahora en el que hacer habitual del grupo. Para ello tendremos la ayuda de un reloj que nos indicará los momentos para autoevaluarnos y evaluar a compañeros y al propio grupo. Para ello practicaremos la cuarta variación de la pieza de Ginés Abellán. Durante esta actividad volveremos a los contenidos habituales de las prácticas de ensayo. Esto no quiere decir que no se pueda hablar sobre las estrategias de cooperación que se estén llevando a cabo en cualquier momento, sólo que se destinará un tiempo concreto a ello. Para ello seguiremos los ítems del cuestionario utilizado en la actividad lápiz al centro, pero esta vez de manera oral”. (véase la tabla 8.4).

Actividad C.2 Parada de tres minutos

Esta actividad supone una evolución directa de la anterior. Para ello eliminaremos la guía de autoevaluación que supone la tabla 4. A pesar de que las prácticas de ensayo pueden ser interpretadas como una estructura de rompecabeza, la presente actividad obedece a la diseñada para otros ámbitos de aprendizaje denominada parada de tres minutos. La parada de tres minutos permite conocer la opinión y dominio de la materia que se está trabajando, en nuestro caso más allá de los contenidos musicales, las dinámicas de cooperación (Fernández et al, 2012). La parada de tres minutos supone determinar un tiempo concreto para comprobar la adquisición del conocimiento trabajado. Para ello, se determinará intervalos de evaluación del funcionamiento del grupo después de periodos de interacción de 15 minutos.

Características:

- Tamaño del grupo: 5.
- Duración por sesión: 30 minutos.
- Duración de la actividad: una clase o sesión.
- Materiales necesarios: partituras, tabla de evaluación del grupo, reloj con temporizador.

Objetivos:

1. Fomentar la autonomía en el uso de las habilidades de cooperación.
2. Superar la sensación de falsedad que supone el aprendizaje de habilidades.
3. Mejorar el grado de la calidad de la cooperación.

Instrucciones del investigador:

“Durante esta etapa del programa de adiestramiento en habilidades de cooperación pretendemos incorporar los recursos y destrezas practicados hasta ahora en el que hacer habitual del grupo. Para ello tendremos la ayuda de un reloj que nos indicará los momentos para autoevaluarnos y evaluar a compañeros y al propio grupo practicaremos la quinta variación de la pieza de Ginés Abellán. Durante los períodos destinados para la evaluación de las dinámicas de interacción no se seguirá un guion concreto, sino que se abordarán los aspectos de ésta que se consideren oportunos”.

Actividad C.3 El método rompecabezas. Disfrutando de la cooperación.

La estructura natural de las prácticas de aprendizaje de música instrumental responden a la estructura de rompecabezas o jigsaw. Durante esta etapa del proceso de instrucción se pretende reforzar la autonomía y autogestión de los participantes. Es el momento para disolver la ayuda del docente. Para ello, se practicará la pieza sexta variación de la pieza *Variaciones para quinteto de metales* de A. Ginés Abellán A. Durante dicha práctica se fomentará que los participantes autorregulen su interacciones en el momento en el que ellos lo consideren oportunos.

Características:

- Tamaño del grupo: 5.
- Duración por sesión: 20 a 30 minutos.
- Duración de la actividad: una clase o sesión.
- Materiales necesarios: partituras.

Objetivos:

1. Fomentar la autonomía en el uso de las habilidades de cooperación.
2. Superar la sensación de falsedad que supone el aprendizaje de habilidades.
3. Mejorar el grado de la calidad de la cooperación.
4. Instrucciones del investigador:

“Durante esta etapa del programa de adiestramiento en habilidades de cooperación continuamos con la incorporación de recursos y destrezas. Esta vez se pretende que las conductas y habilidades de cooperación se conviertan en naturales y automáticas. Esto no quiere decir que no sean necesarios momentos para la autorregulación del grupo, pero en este periodo los momentos serán determinados por vosotros. Para la realización de esta obra continuaremos trabajando las variaciones para quinteto de metales de Ginés Abellán”.

Ámbito de intervención D: desde el nivel de representación semántico.

Para que aparezca las dinámicas de interacción cooperativas la actividad ha de ser lo suficientemente compleja como para necesitar resolverla a través de dinámicas de interacción cooperativa (Colomina y Onrubia, 1990). Por ello, en éste último ámbito de intervención se plantean una serie de actividades, desde el nivel de representación semántico, buscando la comprensión de la partitura a través estrategias más complejas.

Durante este ámbito de intervención, se conduce a los participantes a la construcción del significado musical a través de imágenes e historias descriptivas. Así pues, en esta ocasión los participantes se relacionarán con la música desde una perspectiva diferente, ya no se trata únicamente de descifrar los códigos gráficos de la partitura para apropiarse de un resultado sonoro sino consensuar el significado de los mismos.

Así pues, tal y como expone Cristina Marín (2013), para alcanzar una comprensión profunda de los sistemas de representación externa son necesarios procesos de enseñanza y aprendizaje específicamente dirigidos a tal fin. Así pues, este ámbito de intervención está destinado al aprendizaje de la partitura desde el tercer nivel de representación semántico, desde dónde pueden aparecer metas epistémicas Pérez-Echeverría, Martí y Pozo (2010).

Esta propuesta supone centrarse en el significado simbólico de la partitura Bautista y Pérez-Echeverría (2008); o tal vez en las funciones semánticas de la música (Gómez – Ariza, 2000 a y b); pero en cualquier caso es aproximarse al supuesto epistemológico de la teoría constructiva desde el cual la música, no es un objeto (producto) a reproducir, sino una forma de relacionarse con el conocimiento a través de tentativas y exploraciones para otorgarle significado.

Actividad D.1 ¿A qué suena esa foto?

A través de esta actividad se pretende que los participantes lleguen a un acuerdo y escojan la imagen que mejor describe el significado musical de la pieza que están interpretando. De tal manera, una vez interpretado (a modo de repaso) las dos primeras

variaciones de la pieza de Ginés Abellán, se presentarán a los participantes imágenes por pares para que escojan la que representa mejor la sonoridad de la pieza.

Características:

- Tamaño del grupo: 5.
- Duración por sesión: 15 minutos.
- Duración de la actividad: una clase o sesión.
- Materiales necesarios: partituras, ordenador con conexión a internet.

Objetivos:

1. Fomentar la reflexión sobre el significado musical a través de pautas de cooperación.
2. Mejorar el grado de la calidad de la cooperación.

Instrucciones del investigador:

“Nos adentramos ahora en una nueva etapa de este período de instrucción en estrategias de cooperación. ¿Qué significa la música que estamos interpretando? ¿Qué mensaje emocional describe esta partitura? Así, una vez repasemos las dos primeras variaciones de la obra de Ginés Abellán os presentaré dos pares de imágenes. Deberéis poneros de acuerdo para escoger la imagen que mejor refleje el significado emocional de cada una de las variaciones. Recordad todas las estrategias en cooperación aprendidas hasta ahora”.

Tras la interpretación de la primera de las variaciones: “Estas son las imágenes para la primera de las variaciones. Debéis de poneros de acuerdo y escoger una de ellas”. Véase Figuras 1



Figura 1 A la izquierda "Cadaqués" de Martí Ceballos. A la derecha una obra de Eduardo Pisano.

Tras la interpretación de la segunda de las variaciones: “Estas son las imágenes para la segunda de las variaciones. Debéis de poneros de acuerdo y escoger una de ellas”. Véase Figura 2



Figura 2 A la izquierda "Chulos y Chulas", a la derecha "Tertulia del café del Pombo" de José Gutiérrez-Solana.

Actividad D.2 Música y palomitas.

Esta actividad supone una evolución directa de la anterior. Para ello, debemos de pensar en una película que hayamos visto recientemente y para la cual las variaciones tres y cuatro podrían funcionar como su banda sonora.

Características:

- Tamaño del grupo: 5.
- Duración por sesión: 15 minutos.
- Duración de la actividad: una clase o sesión.
- Materiales necesarios: partituras y ordenador con conexión a internet.

Objetivos:

1. Fomentar la autonomía en el uso de las habilidades de cooperación.
2. Mejorar el grado de la calidad de la cooperación.

Instrucciones del investigador:

“Durante esta etapa del programa de adiestramiento en habilidades de cooperación pretendemos seguir incorporando los recursos y destrezas practicados hasta ahora en el que hacer habitual del grupo. Pero, además en éste último ámbito de intervención pretendemos trabajar la partitura desde su significado emocional. Para ello, una vez interpretemos las dos variaciones pensaremos en dos películas que hayamos visto y para las cuales, las variaciones 3 y 4 encajarían como banda sonora. Recordar todo lo aprendido hasta ahora con respecto a las estrategias de cooperación”.

Actividad D.3 Traduciendo el idioma.

Esta actividad supone una evolución directa de la anterior. Pero esta vez no intentaremos atribuir a la partitura una película o imagen ya existente, sino construir de manera conjunta la historia o un hipotético guion cinematográfico que describa el contenido emocional de la partitura. Esta actividad se realizará con las últimas variaciones de la obra de Ginés Abellán.

Características:

- Tamaño del grupo: 5.
- Duración por sesión: 20 minutos.
- Duración de la actividad: una clase o sesión.
- Materiales necesarios: partituras.

Objetivos:

1. Fomentar la autonomía en el uso de las habilidades de cooperación.
2. Mejorar el grado de la calidad de la cooperación.

Instrucciones del investigador:

“Durante esta etapa del programa de adiestramiento en habilidades de cooperación continuamos con la incorporación de recursos y destrezas. En este último ámbito de intervención estamos buscando el consenso en cuanto al mensaje emocional de la obra. Esta vez se pretende recrear la historia que subyace de la partitura. Recordar todo lo aprendido durante este período de instrucción”.

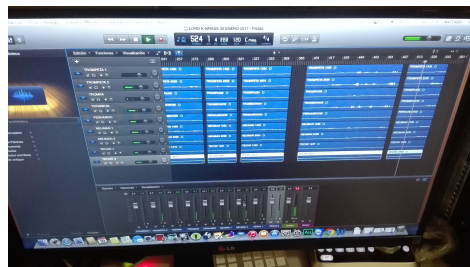
*ANEXO VI. Pequeña guía de la
producción musical*

Post producción cultura moderna:

Producción. Fase de Grabación.

El principal factor para poder tener una post producción sencilla en la cultura moderna es la colocación de los micros. De esta manera evitaremos el uso de Equalizadores y Compresores, resultando la grabación lo más natural posible. Tanto en la cultura moderna del estudio 2, como en la cultura moderna del estudio 3 se empleó la misma cadena de sonido. A cada instrumento se le colocó a unos 20 cm de la campana un micrófono Shenaisser como se muestra en las figuras XXX. Se usaron dos micrófonos NEUMAN 103 en disposición par XY para captar la sala y otros un par estéreo BERINGER C2 colocados en el techo a unos 4 metros del grupo y separados entre ellos por 3 metros aproximadamente.

Todos los envíos pasaron por una mesa PRESONUS que hizo las conversión del analógico al digital, la DAW utilizada para la grabación fue LOGIC PRO X. Utilizando una pista mono para cada micrófono como muestra la figura X. Fueron necesarias varias tomas para algunas de las partes de la obra.



Mezcla.

Una vez que se consiguió una muestra sonora limpia se procedió al proceso de mezcla. Debido a la pequeña cantidad de instrumentos y a la idoneidad de la colocación

de los micrófonos no se utilizaron ni compresores ni ecualizadores. Se crearon dos canales auxiliares, uno para los micrófonos de acentuación de cada uno de los instrumentos y otros para los micrófonos de sala. Se mezclaron cada canal por separado. Para el canal de sala se panearon al máximo L y R cada uno de los micros para conseguir la espacialidad de la sala. Seguidamente se metió un poco de reverberación a través del plugin Altiver. Una vez encontrado la rever deseada. Se combinaron los dos canales auxiliares, acentuación y sala, hasta conseguir el equilibrio deseado. Seguidamente se paneó el canal de acentuación. Trompetas a lados extremos, trompa y trombón paneo intermedio y la tuba en el centro. Se revisó la mezcla.

Mastering.

A través de la suite de mastering de Ozone, se puso un limitador a -2 db. Se trabajó la espacialidad de las frecuencias para conseguir una espectro estereofónico cómodo, agradable y natural . No se utilizó compresión ni ecualización para no perder la naturalidad del sonido.

Esto es una mezcla de nivel sencillo a intermedio. No es una mezcla o compleja. No hay un uso necesario de compresores, equalizadores, delay, automitaciones, un numero de auxiliares importantes y un numero de grupos importantes.

Lo primero y principal en una muestra la pregunta es ¿qué estamos buscando? ¿cómo hacemos para impactar en la audiencia? La imagen sónica clara de lo que pretendemos conseguir. Queremos representar un hall, bien agradable bien imponente y bien importante....

Los tracks... han de ser monofónicos... paner los totalmente los rooms... Definición de los instrumentos. Balance normal y escuchar el tema un poco...

¿qué puedo hacer para mejorar lo que ya está bien? ¿qué voy a hacer y qué no voy a hacer? Hoy en día tenemos cualquier cantidad de compresores y ecualizadores, cualquier cantidad de efectos... estamos tentados a poner cualquier ecualizador al trombón o a la trompeta... ¿ese sonido representa el sonido natural de una trompeta? Si la respuesta es sí, no hay que tocarlo. Queremos representar naturalidad... ahora sí, los

ecualizadores y compresores pueden resolvernó problemas si el micrófono está mal puesto y recoge alguna frecuencia demasiada o falta alguna frecuencia.... R-BASS the wave... que inventa frecuencia que no estaban... por que si subes con el EQ una frecuencia que no esta pues por mucho que no estaba pues....

Abstención de puesta de compresores y ecualizadores.... La sala se escucha pequeña... hay que darle un poco más de amplitud a la muestra... obviamente un rever... que tipo de rever es una rever de combolución... impulsos y respuestas de salas reales que registran con micrófonos que registra.... Altiver 7 que existen muchas salas de amsterdam, en España, en Austria... ahí muchas salas...y empieza a escoger qué hace sentir mejor o que quiero transmitir con ello. Esto es muy personal pero que haga sentir bien y guste... Entonces viene una parte de balance... el altiver en un auxiliar...

En este caso, se separo en dos grupos el instrumento directo y ambientes. 2 agrupaciones, instrumentos directos y ambientes. VSMMASTER en el que al subir o bajar volumen la clave es llegar al balance correcto... y eso es subjetivo ¿cuál es la cantidad correcta del balance entre ambiente-instrumento? Primero balance entre micrófonos de cuarto... primero solearlos...luego pongo los cuatro micrófonos del cuarto.... De pronto todos los micrófonos hacen lo mismo y no suman sino restan... quise ampliar la sala y rutee hacia el plugin altivan 7 ... entonces... tenemos de la ruta de los ambientes hacia el altiver... la idea es emular como si estuviéramos realmente en una sala grande y esos son los micrófonos que nos están representando el hall. En este tipo de instrumentos es importante tener un controlador en el que puedas manejar con los dedos el balance de los instrumentos con el que controla la musicalidad... tiene que ser sabroso para el que está mezclando... e ir balanceando entre los grupos instrumentos directos y los ambientes...

Paneos... al haber escuchado todos los tracks juntos viene las decisiones de paneo. En este caso se paneo fuertemente las trompetas para un lado u otro... exagerado pero como están los microfónicos de sala no tiene esa sensación. No pueden haber preponderancia salvo que la tengan... el balance hay que hacerlo con micrófonos abiertos...

Reductor de ganancia no compresor sino limitador... máx 2 db... para no perder naturalidad. El plugin es imagen para ampliar el espectro estereofónico, y con mucha

sutileza tratar de lograr un sonido estéreo agradable. Simplemente es volver a escucharlo, tomar decisiones... si falta brillo o cierto bajo modifíco el eq.... Un principio es naturalidad, realismo y que se sienta en vivo, cosa muy diferente a la música pop. Al aplicar todo este concepto y que se sienta que el objetivo pues ya está bien. Una cosa muy importante es tener una referencia... sirve para buscar la musicalidad y el balance de lo correcto de una buena mezcla de los instrumentos directos y de los micros de ambientes.... Y tenerlo de un grupo de referencia para la parte final...

CONCLUSIÓN:

1. Naturalidad.
2. Tener claro lo que quieres.
3. Buen balance entre todos los instrumentos
4. Buen balance sonidos hall sonidos instrumentos.